الكفايات المهنية

في المؤسســــات التربويــــة

الدكتورة

ليلى عبد الحليم قطيشات



مركز الكتاب الأكاديمي

الكفايات المهنية

في المؤسســـــات التربويـــة

حقوق الطبع محفوظة

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(٢٠١٣/١٠/٣٨١٥)

٦٥٨.٣
قطيشات، ليلى عبد الحليم
الكفايات المهنية/ ليلى عبد الحليم قطيشات/.-عمان: مركز الكتاب الاكاديمي، ٢٠١٣
( ) ص.
ر. ٢٠١٣/١٠/٣٨١٥
الواصفات : / إدارة الأفراد/ / الكفاءة
*يتحمل المؤلف كامل المسؤولية عن محتوى مصنفه ولا يعتبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

الطبعة الأولى ٢٠١٤

(ردمك)ISBN٩٧٨-٩٩٥٧-٣٥-٠٧٣-٤



الكفايات المهنية

في المؤسســـــات التربويــــة

تأليف الدكتورة

ليلى عبد الحليم قطيشات



المحتويات

الإهـــــداء

إلى روح والـدي الطـاهـرة

طيـب اللـه ثـراه

إلى والـدتـي أطـال اللـه فـي عـمـرهـا

أهـدي ثـمرة جهـدي

مع خالص محبتي

ليــــــلى

الفصـــــل الأول
أهمية الكفايات المهنية

مقدمة :

تعيش المجتمعات الانسانية اليوم تسارعا في التطور والتقدم في شتى المجالات التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية وغيرها، مما أثر في أساليبنا من حيث : التفكير، والعمل، والأداء، والإدارة، فمن يريد أن ينافس وينجح في عالم اليوم، يجب أن يركز على إدارة المعرفة، وأن يمارس قيادة تسعى لخلق البنية التنظيمية الاجتماعية التي ترتكز على تنمية الرأسمال البشري .

فالعنصر البشري اليوم يعد من أهم الموارد وأثمنها " الإنسان أغلى ما نملك، وإنه الثروة الأساسية " (وزارة التربية والتعليم، 1988 :4) خاصة إذا كان هذا الإنسان مزودا بالعلم والمعرفة والإيمان والخلق والطموحات، ومؤهلا تأهيلا قويما، ينمي قدراته ويبرز إمكاناته،ويطلق طاقاته وإبداعاته، مما جعل تقدم الأمم وتطورها يرتبط ارتباطا عضويا بمقدار ما تمتلكه من ثروة بشرية ؛ لأنها البنية الأساسية التي تعطي للمجتمع القوة والتماسك والعمل المنتج الخلاق . وبما أن النظام التربوي هو المسؤول عن إعداد العنصر البشري إعدادا متكاملا ومتوازنا من جميع جوانب شخصيته، وبوساطته تتم تنمية الكوادر والطاقات البشرية لتكون قادرة على تطوير المجتمع وتقدمه، لذا فإن تطور مجتمعات اليوم ونماءها يتوقف على درجة فاعلية النظام التربوي فيها، فهو الركيزة الأساسية للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية في تنفيذ نشاطاتها، وهو الذي يزود قطاعات المجتمع التنموية المتعددة بالموارد البشرية المدربة والمؤهلة القادرة على استثمار ما لدى تلك المجتمعات من موارد وإمكانات متنوعة " وإدراكا من الدول للدور الرئيس الذي تلعبه المنظمات التربوية في إكساب الفرد المهارات اللازمة للتعايش بالمجتمعات المعاصرة القائمة على المعلومات والمعرفة، فإن إعادة النظر

بالهياكل التعليمية القائمة سيكون حاجة ملحة " (Carnoy, 1999: 4)، إن التطورات والتغيرات المتسارعة التي يعيشها عالمنا اليوم والتي تنعكس على النظام التربوي في جميع عملياته، لا يستطيع الإداري التربوي أن يتجاهلها، بل عليه أن يتفاعل معها، كما أنه ملزم بخلق بيئة صالحة لهذا التطور ليكون أقدر على مواجهة التحديات والصراعات التي تفرضها عليه هذه التطورات، مما يستدعي اتخاذ الخطوات المناسبة لتطوير فاعلية العاملين في النظام التربوي وتكيّفهم مع المتطلبات المتجددة والتحديات التي تواجههم، من خلال تطوير وتحسين قدراتهم وكفاياتهم، للتعامل الفاعل مع مستجدات العصر وتقنياته، فالإنسان الفعال في عالم الغد، هو الإنسان متعدد المهارات، متنوع الكفايات " فهذا التحول يفرض على التربية أن تبدأ بإنتاج عمالة من نوع متطور لخوض غمار سوق جديدة ذات طبيعة تنافسية بين من يملكون مهارة الاتصال والتسويق والحوسبة، ومن لا يملكون " (عويدات، 1999 : 63) .

وبما أن مدير المدرسة يقع في قمة الهيكل التنظيمي للمدرسة، فإنه يتحمل العبء الأكبر في قيادة الأفراد، والجماعات، وتنسيق جهودها، وتوجيهها، في عمليات التخطيط والتوجيه والتنسيق والتنفيذ والتقويم باعتباره قائدا تربويا تناط به مهام حيوية . إذ تقع على عاتقه مسؤولية قيادة التنمية المهنية للعاملين في المدرسة، وإطلاق طاقاتهم وقدراتهم نحو الإبداع والتطوير، واتخاذ الخطوات اللازمة لتطوير البرامج التعليمية بصفة خاصة والعمل التربوي بصفة عامة، وله دور فاعل في تحسين العملية التعليمية . وحتى ينجح مدير المدرسة في أداء المهام المكلف بها بدقة وإتقان، فإنه يحتاج إلى إكساب مجموعة من الكفايات الفنية التي تمكنه من ممارسة دوره القيادي التربوي، ومجموعة من الكفايات الإنسانية التي تمكنه من التعامل بنجاح مع الهيئة التعليمية والإدارية بالمدرسة، ومجموعة من الكفايات الإدارية التي تمكنه

من تخطيط العمل وتوجيه وترتيب الأولويات واستشراف المستقبل (أحمد،1997)، إذ أن نجـاح المدرسة في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي يدير بها المدرسة،وبالأسـلوب القيـادي الذي يمارسه، وبالكفايات المهنية التي يمتلكها، كما أن نجاح وفاعلية مدير المدرسة تنطلـق مـن بعد عمق خلفيته المعرفية وكفاياته المهنية، فالسلوك الإنساني الفاعل ثمرة الكفاية، كما استنتج مرسي (1985) أنه بمقدار ما يتمتع به المدير من صحة نفسية وجسمية وخـبرة واعيـة بالإضـافة إلى إعداد مهني ومعرفي بمقدار ما ينعكس ذلك إيجابيا على عمل المدير القيادي في المدرسة .

وذكـر كنعـان (1995، 318) " أن معظـم علـماء الإدارة يقـسّمون الكفايـات اللازمـة لنجـاح القـادة الإداريـين إلى : الكفايـات الفنيـة، والكفايـات الإنـسانية، والكفايات الإدراكية "، كما أشار الهواري (1996) إلى أن إدارة المدرسة عمليـة تتطلـب كفايات فكرية / معرفية، وكفايات إنسانية، بالإضافة إلى الكفايات الفنية، أما نـبراوي (1993) فقد ذكر أهم الكفايات التـي يجـب أن تتـوافر لـدى مـدير المدرسـة وهـي : كفايات التخطيط، وكفايات التنظيم، وكفايات الاتـصال، وكفايـات العلاقـات العامـة، وكفايات إدارة الموارد الماليـة، وكفايـات إدارة شـؤون الأفـراد، وقدرتـه عـلى معالجـة المشكلات، وقدرته على التغيير والتجديد والابتكار، وأكد السلمي(1984) عـلى ضرورة توافر عدد من الكفايـات الفنيـة، والفكريـة، والإنـسانية للمـدير حتـى يـتمكن مـن ممارسـة مهامـه القياديـة بفاعليـة ونجـاح، كـما جـاء في (الطويـل، 1999 : 30) أن الدراسة التـي قـام بهـا جريفـث(Griffiths) أثبتـت أن " مـا يميـز المـسؤول والقائـد التربـوي النـاجح يكمـن في مـدى قدرتـه عـلى توظيـف قدراتـه وكفاياتـه الإدراكيـة، والإنسانية، والفنية نحو العمل البنّاء، ومواجهة المشكلات والعقبات التي قد تعـترض

طريق تقدمه نحو تحقيق أهداف المدرسة والمجتمع المحلي وتنفيذ السياسات التعليمية المنبثقة من فلسفة الدولة وأهدافها " في الفصول اللاحقة تفصيل لمضمون هذه الكفايات، بهدف تبيان علاقتها وأهميتها لمدير المدرسة .

1. الكفايات الإدراكية (ذهنية / تصورية) :

تتعلق هذه الكفايات بمدى كفاءة المدير وقدرته على رؤية مدرسته كنظام، وفهمه للترابط بين أجزائه ونشاطاته، وإدراك أثر العلاقات والتغيرات في أي جزء من أجزائه على المدرسة ككل، وكذلك قدرة مدير المدرسة على إدراك شمولية العملية التربوية، وفهم علاقات العاملين بالمدرسة، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، كما أشار أحمد (1997) أن من أبرز الكفايات العقلية للمدير تمتعه بفلسفة واضحة وعميقة، وصحة عقلية جيدة وسعة الاطلاع، وفهم حاجات المجتمع ومتطلباته، وذكر المقابلة وشديفات (1992) ضرورة امتلاك مدير المدرسة تصورا ذهنيا وعقليا للأمور المحيطة بالمدرسة والمتغيرات الداخلية والخارجية وأثرها على العمل المدرسي، فضلا عن تمتعه بمهارات عقلية أخرى كالذكاء والإبداع والتصرف السليم في حل المشكلات التي تواجه المدرسة، وأن يكون ذا تفكير مرن ومستقل وعلمي قائم على التحليل المنطقي والاستنتاج السليم، بالإضافة إلى تمتعه بروح الدعابة والمرح والتي تعد جانبا هاما من جوانب الذكاء .

إذن فاعتماد مدير المدرسة أثناء أدائه لمهامه وواجباته على الكفايات الإدراكية التي يمتلكها، ينعكس إيجابيا على سلوك مرؤوسيه ويطبع تصرفاتهم بطابع يتميز بالإبداع والابتكار، كما تخلق منهم مجموعة متعاونة متناغمة، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة بفاعلية .

2. **الكفايات الإنسانية :**

تشير الكفايات الإنسانية إلى قدرة مدير المدرسة على التفاعل الإيجابي مع مرؤوسيه، وتنسيق جهودهم، وخلق روح التعاون والعمل الجماعي بينهم، ويتطلب ذلك استعداد المدير لفهم الآخرين،وتقبل آرائهم وميولهم واتجاهاتهم، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أفكارهم ومشكلاتهم، وإشباع حاجاتهم، وإشراكهم في عمليات اتخاذ القرار لما لذلك من أثر على روحهم المعنوية، وشعورهم بالأمن والطمأنينة، وإطلاق طاقاتهم وإبداعاتهم . وأشار حجي (2000) إلى جانب هام في الكفايات الإنسانية وهو جانب العلاقات الإنسانية سواء كانت فردية أم جماعية، إذ ينفق مدير المدرسة ما يعادل (90%) من وقته في العمل مع الناس وهذا يتطلب من المدير امتلاك كفايات إنسانية تساعده على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، كما يتطلب من المدير مزيدا من الثقة بالنفس والنضج الانفعالي لتقبل النقد وتوجيهه بطريقة تساعد على التطوير والبناء . وذكر عابدين (2001) أن من أبرز الكفايات الإنسانية للقائد التربوي هي قدرته على الاتصال والتواصل الفاعلين مع الآخرين، وقدرته على مجابهة الأوضاع التي تتطلب الضغط والإرهاق النفسي والجسدي، لأن العمل في مجال الإدارة يفرز الكثير من المتاعب والضغوطات والصراعات مما ينعكس على صحة الفرد وتكيفه مع المحيط، وأضاف مرعي وبلقيس (1992) أن سمة الديمقراطية في القائد التربوي هي من أبرز الكفايات الإنسانية للمدير إذ أن وجود المناخ الديمقراطي في المدرسة يساعد على النمو المهني للعاملين، في بيئة تساعد على الراحة والطمأنينة، ويشيع جوا من الثقة المتبادلة والتجاوب مما يسهل حل المشكلات والصراعات بين المدير والعاملين الأمر الذي يسهم إسهاماً فاعلاً في تفعيل دور مدير المدرسة كقائد تربوي في المدرسة .

3. **الكفايات الفنية :**

ينظر إلى الكفايات الفنية على أنها المعرفة العلمية المتخصصة، وما يرتبط بها من حقائق ومفاهيم وأسس متوافرة لدى مدير المدرسة، تمكنه من القيام بمهامه ومسؤولياته،ومن تحويل الأفكار النظرية إلى ممارسات عملية، ومن فهم النظام التعليمي وقوانينه وتشريعاته، فالكفايات الفنية ترتبط بمهام مدير المدرسة ومسؤولياته، سواء أكانت مسؤوليات إدارية، أم تربوية، أم إشرافية، وذلك بما يساعده على الوفاء بمتطلبات عمله للوصول إلى الهدف المنشود(العمايره، 2002) .

والكفايات الفنية تتعلق بالأساليب والطرائق التي يستخدمها مدير المدرسة في ممارسته عمله والقيام بمسؤولياته، ومعالجته للمواقف التي يصادفها بأسلوب تربوي، وتتطلب الكفايات الفنية توافر قدر ضروري من المعلومات والأصول العلمية والفنية التي يتطلبها العمل الإداري، وهكذا ترتبط الكفايات الفنية بالجانب العملي في الإدارة . ويمكن الحصول على الكفايات الفنية بالدراسة، والتعلم، والتدريب، والخبرة (عابدين، 2001)، ومن أهم الخصائص المميزة للكفايات الفنية كما أشار إليها العمايره (2002) .

1. أنها أكثر تحديدا من الكفايات الأخرى، بحيث يمكن التحقق من توافرها لدى مديري المدارس بسهولة من خلال أدائهم لأعمالهم .
2. أنها تتميز بالمعرفة الفنية العالية والمقدرة على التحليل وعلى تبسيط الإجراءات المتبعة في استخدام الأدوات والوسائل الفنية اللازمة لإنجاز العمل.
3. أنها أسهل في اكتسابها وتنميتها من المهارات الأخرى .

وقد اتفق الباحثون أمثال العمايره (2002) وعابدين (2001) والمقابلة وشديفات (1992) على أهمية الكفايات الفنية لمدير المدرسة، لمساعدته على القيام بمهامه ومسؤولياته في مجالات شتى منها : ما يتعلق بتحسين المنهاج وتطويره، والإسهام في تحديد أهدافه ومحتوياته والتسهيلات اللازمة لتنفيذه وتوجيهه الوجهة الصحيحة، ومن هذه المجالات أيضا ما يتعلق بشؤون الطلبة، كتوفير سجلات وخدمات إرشادية وصحية لهم، وتوفير البيئة التي تحفزهم نحو الإنجاز والإبداع والابتكار، ومنها ما يتعلق بالعاملين ونموهم المهني، والإشراف الفني عليهم .

وإدراكا من وزارة التربية والتعليم لأهمية مدير المدرسة بوصفه أحد العناصر الفاعلة في العملية التربوية، وبأنه القائد للتغيير الحقيقي في الميدان التربوي، بما يوفره من بيئات تعليمية ـ تعلمية مساندة تساعده على إحداث التطوير المنشود، ولتفعيل دوره وتجديده وتجويده بما ينسجم مع متطلبات العصر ومستجداته وتحدياته، فقد أولت وزارة التربية والتعليم تنمية قدرات وكفايات مدير المدرسة وتجويد نوعيتها اهتماما خاصا وذلك بإتاحة فرص النمو المهني للمدير من خلال تنظيم برامج نوعية للتدريب، وإعادة التدريب، وبناء على ذلك، وضعت خطة لتنمية مديري المدارس وتدريبهم بهدف إكسابهم الكفايات المهنية اللازمة ؛ كي يكونوا قادرين على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية والتقنية، ومواجهة المشكلات والتحديات التي تعترض طريقهم بكفاءة وفاعلية (وزارة التربية والتعليم، 2000) . كما جاءت خطة التطوير التربوي التي انبثقت عن المؤتمر الوطني الثاني للتطوير التربوي الذي انعقد في المركز الثقافي الملكي في عمان في الفترة من 6ـ7 /1999/12، لتؤكد على ضرورة تنمية قدرات وكفايات مديري المدارس ؛

لتتناغم مع متطلبات العصر ومستجداته ولأداء الدور التطويري المتوقع منهم (مؤتمن، 2003 :12) .

يتضح مما سبق أن الأهمية النسبية للكفايات تكمن في أنها تساعد على تحسين أداء مديري المدارس وتجعل من قراراتهم أكثر واقعية وقابلة للنجاح، مما يتطلب أن تتوافر لدى هذا المدير كفايات مهنية تشكل إطارا مرجعيا ومنطلقا لازما ؛ لإنجاح تفاعله مع المهام والأدوار التي يقوم بها، إذ أن فاعلية المدرسة وتميزها يتوقف على مدى امتلاك مديرها لكفايات مهنية تنعكس على تجويد أدائه، فالكفايات المهنية تصل بمدير المدرسة إلى درجة الاحتراف المهني في مجال عمله " إن إلمام مدير المدرسة بقواعد تربوية وتطورات تقنية على صعيد الأداء التعليمي واستراتيجيات التعلم سيجعل منه مديرا قادرا على التوجيه والإرشاد والتقويم للفريق العامل معه إضافة إلى الطلبة "

(Dunne & Deliso, 2001: 4) .

هذا ويواجه المدير أثناء قيامه بواجباته وأدواره العديد من المشكلات والصراعات التي قد تكون ناجمة عن نقص في المعلومات، أو قصور في التخطيط، أونقص في الموارد البشرية أو المادية، أو بسبب اختلاف الأدوار والتوقعات، إذ يقر الفكر الإداري المعاصر أن المدرسة نظام اجتماعي، يتفاعل العاملون فيه بعضهم مع بعض بصفة دائمة، لتحقيق الأهداف التنظيمية، غير أن هذا التفاعل قد يؤدي إلى اتفاق العاملين في بعض المواقف، وتعارضهم واختلافهم في البعض الآخر، وغالبا ما يؤدي هذا التعارض والاختلاف إلى حدوث الصراع الذي " يعد من المشكلات السلوكية الرئيسة التي يواجهها المديرون في عملهم اليومي، ذلك لأن المنظمات بطبيعتها تخلق مواقف حاملة للصراعات، فحينما يكون هناك تفاعل، فإن ظاهرة الصراع حتمية " (اللوزي، 1999 : 74)، وتفرض التطورات الحديثة للمنظمات

التعليمية على مدير المدرسة أخذ تأثيرات الصراع في الحسبان، فلكي ينجح المدير في تحقيق أهداف المدرسة، عليه أن يحقق التفاعل الداخلي للمدرسة، وأن يحفز العاملين على المبادرة والابتكار، وتحقيق التكامل والتعاون الفعال، وذلك عن طريق تشجيع الصراع البناء، والقضاء على أسباب الصراع الضار أو الهدام في المدرسة(مصطفى، 2000 : 425ـ 438) . كما أن مدير المدرسة في هذا العصر يقوم بمهام متنوعة ذات أهمية كبيرة، لتطوير العمل التربوي، وتنمية جوانبه المختلفة، ومن هذه المهام إدارة وحل الصراعات التي قد تنشأ بين أفراد المجتمع المدرسي(الحديدي، 1998 : 5) .

وتعد ظاهرة الصراع في المنظمات الحديثة من الظواهر السلوكية المهمة، والمعقدة وشديدة التشابك والتي لا يمكن للمدير كقائد إداري إهمالها، فالتعامل معها وإدارتها جزء لايتجزأ من عمله الإداري، كما أن الصراعات من أهم معوقات العمل لدى المديرين، فإذا لم يتم اختيار الاستراتيجية المناسبة لإدارتها، فإنها تستهلك جهد الإدارة ووقتها في مواجهتها، بدلا من استثمار هذا الجهد والوقت في أنشطة منتجة، وتشتت جهود العاملين بعيدا عن مسار تحقيق الأهداف وتثبط المعنويات والعزائم، وتضعف روح الفريق بين العاملين (مصطفى، 2000 : 445)، ويشير التقرير الذي أصدرته الجمعية الأمريكية للإدارة (American Management Association) إلى أنه منذ أكثر من عشرين سنة كان المديرون ونوابهم، يقضون حوالي (25%) من أوقاتهم في معالجة النزاعات ضمن المنظمات (Lippitt, 1982: 66)، أما بالنسبة إلى الإدارات في المؤسسات التربوية، فنجد أن هذه النسبة كانت مختلفة تماما وتصل إلى (50%) من أوقات الإداريين فيها (Lippitt , 1982 : 67) .

ومع تزايد أعـداد الطلبـة والعـاملين في المـدارس، وتزايـد اختلافـات البيئـة الاجتماعيـة، والثقافية بينهما، فلابد من الافتراض بأن تلك النسب قد ازدادت في يومنا هذا، بازدياد الفـروق الفردية والاختلافات في البيئة الواحدة، مما أدى إلى زيادة في سـوء الفهـم بـين الأفـراد وضعف كفاءة الاتصال بينهم، وهذا يفرض الحاجـة إلى تـوافر قيـادة إداريـة مهنيـة واعيـة قـادرة عـلى مواجهة الصراعات، والقيام بالمهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقهـا عـلى أكمـل وجـه وبأفـضل الأساليب .

كما أن وجود قـدر معتـدل مـن الـصراع في أي مؤسـسة، يحقـق لهـا أعـلى مـستوى مـن الفعالية، إذا تمت إدارته بطريقة جيدة (شـحادة، 1992 : 2)، وينظـر علـماء العـصر الحـديث المهتمين بظاهرة الصراع إلى الصراع على أنه مؤشر إيجابي وباعث على ارتفاع مـستوى الأداء، إلى الحد الذي ينتج عنه حل إبداعي للمشكلات التي تواجههـا، إضـافة إلى أن وجـود قـدر معتـدل من الصراع في أي منظمة يمكن أن يساعدها في تحقيق الأهـداف التنظيميـة بدرجـة عاليـة مـن الكفاءة، وزيادة القدرة على التطوير والابتكار، وأن القليل من الصراع أو عـدم وجـوده، يـؤدي إلى الركود والجمود والملل والروتين، مما يـؤدي إلى تـدني الانتاجيـة، بيـنما تركـه بـدون مراقبـة بحيـث يزيـد عـن القـدر المعقـول، يؤدي إلى نتائج سلبيـة مثـل؛ التوتـر، والقلـق، وانعـدام الثقـة والتعـاون بـين العـاملين، ممـا يـؤدي إلى انخفـاض كفـاءة وفاعليـة المؤسـسة (Kreitner& Kinicki , 1992 : 376-377) . وعلى مديري المـدارس اسـتثمار الـصراع لحفـز الطاقـات والامكانات الإبداعية لـدى العـاملين لتحـسين مـستوى أدائهـم، فالـصراع يـساعد عـلى تحقيـق العديد من المميزات للمدرسة منها على سـبيل المثـال ؛ ترشـيد القـرارات، وزيـادة القـدرة عـلى التطوير والابتكار، شريطة أن يحـسن مـدير المدرسـة اختيـار الاسـتراتيجية المناسـبة لإدارة هـذا

الصراع (زايد، 1995 : 550)، ومما يجب إدراكه من قبل مدير المدرسة أن يعمل على توفير المناخ التنظيمي الذي يقود أفراد المجتمع المدرسي إلى الإبداع والابتكار في ممارساتهم، ويمكن تحقيق هذا المناخ من خلال قدرة المدير على حل المشكلات، وإدارة الصراع وتوظيفه إيجابيا، كي يتحول إلى تنافس مثمر، وإلى إنجازات إبداعية (Nesmith , 1999) .

وانطلاقا من حقيقة أن الصراع حتمي في حياة أي منظمة، فلا بد إذا من التعامل معه بشكل يتم توظيفه لخدمة وتطوير المدرسة، إذ تلعب ممارسة إدارة المنظمة دورها في تحجيم حدة الصراع وتكييفه لخدمة المنظمة مما يعزز قدرتها الإيجابية على إدارة الصراع وتوجيهه إيجابيا لتحقيق أهداف المنظمة . وتشير نتائج الدراسة التي أجراها كل من كروش ويتون (Crouch & Yetton, 1987) إلى أن المدير الذي يستطيع إدارة الصراع بدرجة عالية من الكفاءة يمكن أن يجمع العاملين معا وأن يدفعهم لتحقيق أفضل أداء تنظيمي ممكن، أما المدير الذي يفتقر إلى مثل هذه القدرات والكفايات فيمكن أن يكبد المنظمة تكاليف مرتفعة نتيجة الجوانب السلبية المترتبة على عدم كفاءة إدارة الصراع .

وفي ضوء التباين الفكري بشأن الصراع فقد تعددت استراتيجيات إدارته، فحينما اتجهت النظريات التقليدية إلى اعتماد القوة أو السلطة في إدارة الصراع لحسمه والقضاء عليه على اعتبار أنه ضار بالمنظمة، نجد أن النظريات الحديثة قد طورت استراتيجيات مختلفة تماما للمنطلقات التقليدية على اعتبار أن الصراع حقيقة قائمة لامفر منها، وأنه ظاهرة إيجابية يمكن إدارتها وتوجيهها بما يحقق كفاءة وفاعلية المنظمة، ولا زالت الدراسات النظرية والميدانية تلعب دورا مهما في إيجاد العديد من الاستراتيجيات الكفيلة بمعالجة الصراع، فاستراتيجيات إدارة الصراع عبارة عن طرق التعامل مع

المواقف التي يواجه فيها المدير حالة عدم اتفاق أو معارضة من شخص آخر أو مجموعة أشخاص، ولإدارة هذا الصراع استراتيجيات متعددة، ولعل من أقدم الاستراتيجيات المقترحة لإدارة الصراع هي الاستراتيجيات التي اقترحها كل من بليك وموتون (Blake & Mouton, 1970) إذ اقترح الكاتبان خمس استراتيجيات لإدارة الصراع هي : **استراتيجية المنافسة** والتي تتميز باهتمام قليل بالأفراد وعال بالإنتاج، **واستراتيجية التجنب** والتي تتميز باهتمام قليل بالأفراد والإنتاج، **واستراتيجية المجاملة** والتي تتميز باهتمام عال بالأفراد واهتمام قليل بالإنتاج، **واستراتيجية التسوية** والتي تتميز باهتمام معتدل بالأفراد والانتاج، **واستراتيجية التعاون** والتي تتميز باهتمام عال بالأفراد والإنتاج . أما أجارول (Agarwal, 1992) فقد حدد ثلاث استراتيجيات ممكنة لإدارة الصراع هي : **تحسين العلاقات الإنسانية وتطويرها في التعامل** بين الأفراد داخل المنظمة، **إيجاد قيادة إدارية ذات كفاية وناجحة** في معالجة الصراع، **إعادة تصميم الهيكل التنظيمي للمنظمة** . كما أشار الشماع والحمود (2000:312) أن هودج وأنتوني (Hodge & Anthony) توصلا إلى أربع استراتيجيات لإدارة الصراع هي: **استخدام القوة أو السلطة، والتجنب أو الانسحاب، والتوفيق، والمجابهة** . كما اقترح باكر(Baker, 1988) ثلاث استراتيجيات لإدارة الصراع تعكس كلا من وجهتي نظر المدخل الكلاسيكي والمدخل الوظيفي للصراع، وهذه الاستراتيجيات هي : **استراتيجية التعاون، واستراتيجية التنافس، واستراتيجية التجنب .**

إن هذا التعدد والتنوع في استراتيجيات إدارة الصراع يحتم على مديري ومديرات المدارس اكتساب القدرات والكفايات اللازمة لتشخيص الصراع، واختيار الاستراتيجية الأمثل للتعامل معه، لاسيما إذا عرفنا أن كثيرا من المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس في العمل هي في حقيقتها أوضاع

صراع، لأنها تأتي من خلال التفاعل بين الأفراد في بيئة العمل، وعادة ما يكون للمديرين استراتيجياتهم الخاصة لمواجهة هذه الصراعات، والتي تتأثر بلا شك بقدرات وكفايات مدير المدرسة .

ومما لاشك فيه، أنه كلما زاد حجم المدرسة التي يديرها المدير، زادت أهمية دوره في التعامل مع الصراعات، حيث تتنوع مؤهلات ومهارات العاملين فيها، وتتباين ثقافاتهم واتجاهاتهم وقيمهم، وتختلف آراؤهم وإدراكاتهم، وبالتالي يتمايز سلوكهم، الأمر الذي يؤدي إلى التنافر وعدم الانسجام، مما يتطلب امتلاك مدير المدرسة الثانوية للعديد من الكفايات المهنية لمساعدته على اختيار الاستراتيجية المناسبة لإدارة هذه الصراعات " ومدير المدرسة بهذه الأهمية لابد له من قدرات وكفايات معينة تمكنه من مواجهة كثير من الصراعات والمشكلات المدرسية ببصيرة نافذة، وإدراك واع، وقدرة على ابتكار الحلول المناسبة، ولكي يستطيع مدير المدرسة ـ بوصفه قائدا تربويا يواجه تحديات وصراعات متنوعة ـ تأدية دوره بكفاءة واقتدار، فإنه يجب أن يزود بكل ما يجعل منه قائدا تربويا مواكبا لكل تقدم وتطور" (الحديدي، 1998 : 8)، وما لم يمتلك مدير المدرسة القدرات والكفايات المهنية اللازمة " فإنه على الأرجح سيظل يحتفظ بأسلوبه الاعتيادي الذي غالبا ما يجلب له الضرر، حيث تفيد القراءات المتخصصة في كيفية التعامل مع الصراع في زيادة الوعي بالعوامل التي تتسبب في تكوين مواقف الصراع " (فيفرودنلاب، 1993 : 217) .

وتعد مهارة إدارة الصراع من المهارات التي يتوجب على مدير المدرسة أن يجيدها، حيث أنها مفيدة في إدارة شؤون العاملين وفي تعامل مدير المدرسة بالمجتمع المحلي للمدرسة (السعيدي، 1998 : 17)، كما أن " تنمية الكفايات المهنية المتصلة بإدارة الصراع لدى المديرين والعاملين، يحقق

للمنظمة النجاح ويضمن لها الحصول على التغيير البناء، وتنمية العمل بروح الفريق لدى العاملين " (اللوزي، 1999 : 97) . وأشار (العمايرة، 1999 : 223) إلى أن عملية إدارة الصراع تعتبر من أهم كفايات مدير المدرسة . وتأخذ هذه الكفاية أهمية خاصة في المدارس الثانوية، لأنها تضم عددا كبيرا من المعلمين والمعلمات ذوي تخصصات واتجاهات وثقافات مختلفة، كما أن طلبة هذه المرحلة من المراهقين الذين يحتاجون إلى رعاية وتعامل من نوع خاص (نبراي، 1993 : 85 ـ 86).

ويعد امتلاك مدير المدرسة لكفايات مهنية تتعلق بإدارة الصراع من القضايا الملحة لفاعلية المدرسة، فقد أشارت عدة دراسات إلى أهمية التدريب لإكساب أفراد المجتمع المدرسي كفايات مهنية تنعكس على فاعلية إدارتهم للصراعات المدرسية، كدراسة أبوت (Abbott, 1994) التي أظهرت أن مديري المدارس يؤيدون أن هناك ضرورة لأن يكملوا فترة تدريبية جامعية على إدارة الصراع قبل أن يمنحوا الرخصة الإدارية. في حين بينت دراسة الوفلن(Oloughlin,1993) أن 75% من المجموعة التجريبية قد بدلوا سلوكهم في إدارة الصراع بعد خضوعهم للبرنامج التدريبي . ودراسة جونسون(Johnson, 1991) التي بينت أن تدريب المعلمين على إدارة الصراع عزز فاعلية إدارة الصراع لديهم.

ويعتمد مدى استفادة المديرين من الصراعات التي تحدث في المنظمات التي يديرونها على عاملين أساسيين ومترابطين هما :

1. **درجة عمق فهم المدير للسلوك الإنساني** على اعتبار أن الصراع ظاهرة سلوكية، وبالتالي فإن التعامل معها يتطلب معرفة جيدة بطبيعة السلوك الإنساني بشكل عام .

2. **مـدى تـوافر الكفايـات والمهـارات الـسلوكية لـدى المـدير** وقدرتـه عـلى توظيـف تلـك الكفايـات والمهـارات لإدارة الـصراع، وتوجيهـه توجيهـا سـليما لخدمـة المنظمـة وزيـادة فعاليتها (الشخص، 1994 : 59) .

وتأسيسا على ما سبق فإن إدارة المدارس عملية ليـست بـالأمر اليـسير، وتواجهها الكثـير من الصراعات التي تتطلب مديرا مؤهلا تأهيلا قويما للتعامل معها، والعمل على التغلب عليهـا بطرق عملية وإنسانية وأخلاقية، وحتى يستطيع مدير المدرسة التغلب عـلى هـذه الـصراعات، والقيام بدوره القيادي فإنه " يجب أن يمتلك كثيرا من الكفايات المهنية التي من بينها : **كفايـات القيادة بأساليبها الديمقراطية التربوية، وكفايات تطوير المناهج وتحسينها، وكفايات الاندماج بـالمجتمع المحـلي، وكفايـات اتخـاذ القـرار وتنفيـذه، وكفايـات التقـويم الـذاتي، وكفايـات التفويض**" (أحمد، 2000 : 197) .

كـل هـذا يـستدعي أن تكـون الإدارات التربويـة قـادرة عـلى اختيـار القـادة التربـويين في المدارس ممن تتوفر فيهم القدرات والكفايات المهنية التي تـساعدهم عـلى التعامـل مـع أنمـاط الصراع المختلفة، واستثمارها لصالح العملية التربويـة بـشكل عـام، وتحقيـق أهـداف المدرسـة بشكل خاص، فالتغاضي عن الصراع في المؤسسات التربوية سيكون مكلفا جدا للعملية التعليمية وعائقا رئيسا في طريق تحقيق المدرسة للأهداف المنتظرة منها، لأن " **تجاهل الصراع في المدرسة قد يؤدي إلى تدمير علاقات العمل بين الأفراد، مما ينعكس سلبا على فاعلية العاملين والمدرسة على حد سواء، وفي هذا إهدار للوقت، وضياع للجهد والمال، وتوقف فرص التطـوير والتغيـير والتقدم والنماء الذي تحتاجه المدارس المختلفة** " (الخضور، 1996: 5 - 6) .

مـما سـبق تتـضح الأهميـة البالغـة للكفايـات المهنيـة لمـدير المدرسـة في القـرن الحـادي والعشرين لقيادة مدرسته بـوعي وإدراك كـاملين، مـستخدما كـل الإمكانـات الماديـة والبـشرية والتقنية المتاحة، ومساعدته على اختيار الاستراتيجية المناسبة لإدارة الصراعات بحكمـة واقتـدار لمـا لـلإدارة الفاعلـة للـصراع مـن تـأثير في تحـسين الأداء التنظيمـي للعـاملين، وعـاملا مـساعدا للمدرسة على النمو والتجدد والابتكـار، والقـدرة عـلى التكيـف مـع التغيـير والتطـوير التربـوي المنشود، إذ أن " **محاولة تجنب الصراع وغض الطرف عنه قد يؤدي إلى الفوضى داخل المدرسـة** " (ميلـر، 2003)، فالتـدخل في الـصراع لزيـادة فاعليـة المنظمـة بعـد تشخيـصه، والتعـرف إلى مقداره، ومصادره، ومراحله، ومـستويات حدوثـه، وتوظيـف الاسـتراتيجيات المناسـبة لإدارتـه بصورة تكفـل التخفيـف مـن حـدة الـصراع غـير الـوظيفي الـذي يقـود إلى الاخـتلال الـوظيفي، والعمل على تقوية الصراع الوظيفي، والمحافظة على قدر معتدل منه لزيادة فاعليـة المـنظمات (Rahim,2001:75)، تتطلب معارف ومعلومات علمية ومهنية دقيقة، وكفايات أدائية في شخـصية مدير المدرسة وتوظيفها بما يكفل تحقيق الأهداف .

من هنا جاءت أهمية هذا الدراسة للتعـرف عـلى درجـة تـوافر الكفايـات المهنيـة لـدى مديري ومديرات المدارس الثانويـة العامـة في الأردن، ودرجـة اسـتخدامهم لاسـتراتيجيات إدارة الصراع والعلاقة بينهما، ووضـع نتـائج هـذا الدراسـة بـين يـدي متخـذي القـرار في المؤسـسات التربوية، لمساعدتهم على تنمية قيادات تربوية قادرة على إدارة النظم التربوية بكفاءة واقتدار، وتحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية من خلال عملية إصلاح تربـوي متكاملـة لجميـع مـدخلات هذه النظم، لتحقيق مخرجات تربوية متوافقة مع متطلبات الاقتصاد المعرفي .

شـهدت الإدارة المدرسـية في الآونـة الاخـيرة تغيـيرات كبـيرة أدت إلى تطـور دور مـدير المدرسـة، وقـد أدى هـذا التطـور في دور مـدير المدرسـة إلى تطـور في متطلبـات هـذا الـدور (الكفايات، والمهارات)، كما يعتبر الدور القيادي والإشرافي من الأدوار الأساسـية لمـدير المدرسـة الفعّال الذي يجب أن يعطى الأهمية القصوى من قبل مديري المدارس لما يتطلبـه مـن قـدرات وكفايات قيادية، وفنية، ومعرفية، وأدائية، وإنسانية تجعل المدير قادرا على التـأثير في سـلوك العاملين معـه، وقـادرا عـلى قيـادة التغيـير، والتجديـد، والابتكـار، والتعـاون مـع العـاملين في المدرسة بفاعلية، وتجعله قادرا على إدارة الصراعات بحكمة واقتدار، كما تعتمـد عـلى قـدرات مدير المدرسة وكفاياته جودة ونوعية المخرجـات التربويـة . وحتـى يـؤدي مـدير المدرسـة دوره بكفـاءة وفاعليـة " لابـد أن يتمتـع بقـدر كـاف مـن الكفايـات الإداريـة، والفنيـة، والإنـسانية، فالمرؤوسون لا يرتاحون للعمل تحت قيـادة تنقـصها الكفايـة، فالكفايـة تثـير الإعجـاب والثقـة بالرئيس " (ميلر , 2003) .

كـما أن سرّ نجـاح مـدير المدرسـة يكمـن في مـدى كفايتـه في ابتكـار الأفكـار وفي الإحـساس بالمشكلات والتفنن بالحلول والتوصل إلى الآراء والمقترحات، لأن ذلك ضروري لمساعدته على النجـاح، وفي القدرة على التعامل بنجاح مع المتغيرات الحالية والمنتظرة داخل المدرسـة وخارجهـا، " إن نجـاح وفاعلية القائد والمسؤول الإداري التربوي تنطلق مـن بعـد عمـق خلفيتـه المعرفيـة وكفاياتـه المهنيـة وتقديره وفهمه لطبيعـة المـشكلات والـصراعات في النظـام الـذي يتـولى مـسؤولية قيادتـه وإدارتـه " (الطويل، 1999 : 356) . وعلى الرغم من الجهود التي بذلتها وزارة التربيـة والتعلـيم لتطـوير الإدارة المدرسـية عـلى صـعيد التـدريب والتأهيـل والتنميـة المهنيـة المـستدامة إلاّ أن المخرجـات لم تكـن

في مستوى الطموح، " بالرغم مـن الاهـتمام المتزايـد مـن قبـل وزارة التربيـة والتعلـيم بتطـوير الإدارة المدرسـية، خـلال العقـدين الماضـيين، مـا تـزال الإدارات المدرسـية مثقلـة بالعديـد مـن المشكلات مما أدى إلى تقليص قدرة هذه الإدارات عـلى الأداء الفعـال " (الرشـدان، والهمـشري، 2002 : 268)، كما أشار(المحبوب، 2000) إلى أنه حينما تصبح المدرسة بدون قيادة فاعلة فإنها تواجه العديد من المشكلات لـيس عـلى مـستوى تحقيـق الأهـداف فحـسب بـل عـلى مـستوى العلاقات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها .

ويعد الصراع من أكثر المشكلات شيوعا وانتشارا في هذا العصر، إذ أننا نتقابل مع الصراع كل يوم، وبكل طريقة، لذلك حظي موضوع إدارة الصراع باهتمام واسع النطاق تجـلى بتناولـه من قبل العديد من الباحثين بوصفه أحد أنواع التفاعلات الاجتماعية التي يمارسها الفـرد بـشكل علني أو ضمني، وحظي كذلك باهتمام المديرين باعتبار أنه يتطلب قدرات وكفايـات للتعامـل معه واختيار الاستراتيجية المناسبة لإدارته، إذ يمكن للصراعات أن تتصاعد وتزيـد حـدتها عنـدما لا يعرف المديرون كيف يستجيبون بشكل إبداعي أو إيجابي للنزاع . ومما يعزز ذلك مـا جـاء في الأدب التربوي، " لا تخلو أي مؤسسة تربوية من صراع ظاهر أو خفي بين العاملين فيها وسـبب هذا الصراع يعود إلى تعدد المواقف وتباين الآراء في البيئة المدرسية نتيجة للفـروق الفرديـة بـين الأفراد بقدراتهم وبنيتهم المعرفية والفكرية وتطلعاتهم واهتمامـاتهم، ومـع أن تبـاين المواقـف واختلاف الآراء ظاهرة صحية تدعم المدرسة بمزيد من المعلومـات والأفكـار وغالبـا مـا تقـود إلى الإبداع والابتكار إلا أن ذلك يتوقف على الكفايات والقدرات التي يتمتع بها مدير المدرسة حتى لا تتحول الاختلافات والتباينات إلى عوامل للهدم بدلا من أن تكون أدوات للبناء "(احمد2001 : 47).

إضافة المعلومات الواردة في الصفحات

وعلى الرغم من أهمية دور مدير المدرسة في إدارة الصراعات التي تحدث في المدرسة بحيث يصبح صراعا هادفا وفعالا، يؤدي إلى تفجير الطاقات والمواهب الفردية والجماعية الكامنة، إلا أن بعض المديرين يتجنبون مواجهة الصراعات، والبعض الآخر يميل للقضاء على الصراع والتخلص منه مما ينعكس سلبا على كفاءة وفاعلية المدرسة، كما جاء في الأدب التربوي أن عدم وجود الجو النفسي المريح داخل المنظمة من الأسباب المؤدية إلى ضعف الاتصال بين الأفراد والجماعات، وتطور سوء الفهم وفقدان التعاون في العمل الجماعي فتحدث الصراعات التي قد تنتج عنها عواقب وخيمة تؤثر على سير العمل ومخرجاته (Cook & Hunsaker, 2001: 382)، كما أثبتت دراسة (زكريان، 1994) أن للسلوك القيادي لمدير المدرسة دورا في زيادة حدة الصراعات المدرسية، فالمدير التسلطي يحاول أن يبقي وضع المدرسة مفككا ويولد الصراعات بين المعلمين حتى يضمن استمرار ثقة المعلمين له وخدمتهم لأغراضه الشخصية، بينما الأسلوب القيادي المهتم بالعلاقات يقوم بحل الصراع ، كما أن الشللية والتحيز في المعاملة تؤدي إلى إحساس المعلم بالمعاملة غير العادلة فيصبح لديه توتر وعداء تجاه المتحيز والمتحيز له، مما يؤدي إلى نشوء الصراع .

لقد دفعت الملاحظات سابقة الذكر المؤلفة إلى إجراء دراسة ميدانية للتعرف إلى طبيعة العلاقة بين درجة توافر كفايات مديري ومديرات المدارس واستراتيجيات إدراتهم للصراع .

هـدف الـدراسـة وأسئلتهـا :

هدف هذا الدراسة إلى تعرّف درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومـديرات المـدارس الثانوية العامة في الأردن،ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الـصراع،والعلاقة بينهما،وذلـك مـن خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية :

1. ما درجة توافر الكفايات المهنية لدى مـديري ومـديرات المـدارس الثانويـة العامـة في الأردن من وجهة نظرالمعلمين والمديرين أنفسهم ؟
2. ما درجة استخدام مديري ومديرات المـدارس الثانويـة العامـة في الأردن لاسـتراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين والمديرين أنفسهم ؟
3. هل هنـاك علاقـة ذات دلالـة إحـصائية بـين درجـة تـوافر الكفايـات المهنيـة لـدى مـديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجة استخدامهم لاسـتراتيجيات إدارة الـصراع من وجهة نظر المعلمين والمديرين أنفسهم ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تـوافر الكفايـات المهنيـة لـدى مـديري ومـديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن تعزى لجنس المدير ومؤهله وخبرته من وجهة نظر المديرين ؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام مديري ومديرات المـدارس الثانويـة لاستراتيجيات إدارة الصراع تعزى لجنس المدير ومؤهله وخبرته من وجهة نظر المديرين ؟

أهـمـيـة الدراسة:

تنبع أهمية هذا الدراسة مما يأتي :

1. يعتـبر هــذا الدراسـة ـ في حـدود علـم المؤلفةــ الأول مــن نوعــه في هــذا المجال. فقد تناول حتى الآن العلاقة بين الكفايـات بـشكل عـام أو الكفايـات المهنيــة بــشكل خــاص وموضــوع الــصراع، وهــو بــذلك ســوف يــضيف إلى

المعرفة مصدرا يمكن الإفادة منه في زيادة كفاءة وفاعلية المؤسسات التربوية.

2. مساعدة متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم في الكشف عـن درجـة تـوافر الكفايـات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية وبالتالي تصميم الـبرامج التدريبيـة اللازمـة لتنمية وتطوير المديرين في ضوء كفاياتهم المهنية .
3. قد يسهم هذا الدراسة في تزويد مديري المدارس الثانوية بالتغذية الراجعـة عـن جوانـب القوة والضعف في كفاياتهم وإدارتهم للصراع وبالتالي تعزيز جوانب القوة وتلافي جوانـب الضعف مما يسهم في تحسين ممارساتهم .
4. يؤمل أن تساعد نتائج هذا الدراسة صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم في التعرف إلى العلاقـة بـين درجـة تـوافر الكفايـات المهنيـة لـدى مـديري المـدارس الثانويـة ودرجـة اسـتخدامهم لاسـتراتيجيات إدارة الـصراعات، وبالتـالي تجـسيد ذلـك في بـرامج التأهيـل والتدريب في أثناء الخدمة لإكساب مديري المدارس الثانوية كفايـات مهنيـة تمكّنهم مـن استثمار الصراع لزيادة كفاءة وفاعلية المدرسة .
5. يمكن أن يشكل هذا الدراسة دافعا جديدا للباحثين للقيام بدراسات أخرى تـسهم بـشكل فاعل في النهوض بالمؤسسات التربوية في الألفية الثالثة .
6. يؤمل أن يخرج الدراسة بنتائج تستأنس بها وزارة التربيـة والتعلـيم في التخطـيط لانتقـاء القادة التربويين على أسس نظرية وعلمية مدروسة .

تعـريـف المصطـلحـات :

اشتملت الدراسة على عدد مـن المـصطلحات التـي لابـد مـن تعريفهـا وتحديـدها وفقـا للسياق التي استعملت فيه في هذا الدراسة .

الكفايـات المهنيـة :

عـرف كـوبر(Cooper&Wilford,1973:7) الكفايـة بأنهـا : مجموعـة الاتجاهـات وأشـكال المهارات وأنواع السلوك التي من شأنها أن تيسر النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي والجـسمي للأطفال . كما عرفت كاي (Kay, 1976: 4) الكفاية بأنها الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقـا والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي تعكس الوظائف المختلفة التي عـلى الفـرد أن يكون قادرا على أدائها .

ويمكن تعريف المصطلح إجرائيا بأنه :

درجة امتلاك مدير المدرسة الثانوية للمعـارف والمهـارات والاتجاهـات لـكي يـؤدي عملـه بدرجة عالية من الإتقان، على أن تنعكس هذه المعلومات، والمهارات، والاتجاهات عـلى فعـل سلوكي قابل للملاحظة، قيس بمجموع الدرجات التـي حـصل عليهـا المـدير عـلى أداة الكفايـات المهنية التي قامـت المؤلفـة بتطويرهـا واسـتخدامها في هـذا الدراسـة ، والتـي حـددت خمـسة مجالات للكفايات المهنيـة هـي : كفايـات الإدارة الديمقراطيـة، وكفايـات إدارة شـؤون الطلبـة، وكفايات إدارة العاملين والشؤون المالية، وكفايات تحسين المنهاج المـدرسي وتطـويره، وكفايـات علاقـة المدرسـة بـالمجتمع المحـلي، وكفايـات التقـويم والمتابعـة، وبدلالـة هـذه الأداة يـصنف المديرون وفق درجة امتلاكهم لهذه الكفايات إلى ثلاثة مستويات هي : كفايات متوافرة بدرجـة عالية، وكفايات متوافرة بدرجة متوسطة، وكفايات متوافرة بدرجة متدنية .

إستراتيجيات إدارة الصراع :

هــي الأســاليب الــسلوكية التــي يــستخدمها المــدير للتعامــل مــع مواقــف الــصراع للإبقــاء عــلى الــصراع إلى الحــد المرغــوب فيــه، والمنبثقــة عــن بعــدين

يحددان توجه سلوك المدير أثناء إدارته للصراع هـما : بعـد الاهـتمام بالـذات، وبعـد الاهـتمام بالآخرين، أو الإثنين معا (Rahim, 2001) .

ويمكن تعريف المصطلح إجرائيا بأنه :

الأساليب السلوكية التي يستخدمها مـدير المدرسـة الثانويـة للتعامـل مـع المواقـف التـي يواجه فيها حالة عدم اتفاق أو معارضـة مـن أحـد أفـراد المجتمـع المـدرسي، كـما تعكـسها أداة الصراع التي قامت المؤلفة بتطويرها والتي تشير إلى درجة اسـتخدام المـدير لاسـتراتيجيات إدارة الصراع التي تعكس سلوكه المتجه نحو الاهتمام بنفسه، أو نحو الاهتمام بـالمعلمين، أو الإثنـين معا عند إدارته للصراعات التي تحدث بينه وبين معلميـه للإبقـاء عـلى الـصراع ضـمن المـستوى المرغوب فيه . وقد اعتمدت الاستراتيجيات الخمس الآتية لإدارة الصراع :

استراتيجية التعاون

جاءت فقرات هذه الاستراتيجية لتعكس درجة اتباع مديري / مـديرات المـدارس الثانويـة لاستراتيجية التعاون في إدارتهم للصراعات التي تحدث في مدارسـهم، وتعـبر هـذه الاسـتراتيجية عن اهتمام كبير بالذات وبالآخرين، وأن النجاح ما هو إلا عمل جماعي أكثر منـه عمـل فـردي، إذ يقوم المدير من خـلال هـذه الاسـتراتيجية وبالتعـاون مـع العـاملين بدراسـة أسـباب الـصراع، وتحديـدها، وتبـادل المعلومـات وبحـث الاختلافـات بيـنهما، ومعرفـة المـصالح المـشتركة لهـما والتركيز عليها للوصول إلى حل فعال ومقبول لـدى الطـرفين، بغـض النظـر عـن فكـرة مـن هـو المخطئ ومن كان على صواب، واستراتيجية التعاون مرتبطة بحل المشكلات والتي قد تـؤدي إلى حلول خلاقة، إذ لايوجد افتراض في هذه الاسـتراتيجية بـأن أحـد الأطـراف سـوف يخـسر نتيجـة مكسب الآخر، وإنما يكون الافتراض أن التعاون على حل الصراع يمكن أن يؤدي إلى نتائج أفـضل

للأطراف المختلفة، وأن التركيز ينصب في هذه الاستراتيجية على الأهداف والمصالح المشتركة مع التأكيد على فهم وجهات نظر الآخرين ومحاولة استيعاب العديد من المواقف المتباينة بهدف التوصل إلى حلول مناسبة للجميع (Rahim, 2001) .

استراتيجية المنافسة

تعكس فقرات هذه الاستراتيجية درجة استخدام مدير/ مديرة المدرسة الثانوية في الأردن لسلطته ونفوذه وقوة مركزه في إدارة الصراعات، وتعبر استراتيجية المنافسة عن اهتمام كبير بالذات وقليل بالآخرين، إذ يهتم المدير بتلبية حاجاته الذاتية ولو على حساب حاجات الآخرين واهتماماتهم، كما أن المدير في استخدامه لهذه الاستراتيجية لا يبحث عن مسببات الصراع ومصادره، بقدر ما يركز على إنهاء الصراع آخذا في الاعتبار مصالح الإدارة بالدرجة الأولى، وإجبار الآخرين على قبول الحل الذي يعتبره مناسبا، وتخلق هذه الاستراتيجية موقفا به طرف رابح وآخر خاسر أجبر على الخضوع لسلطة أقوى، ولذلك فإن هذه الاستراتيجية لا تحل الصراع على الأغلب، وإنما تجعله كامنا قد يعود مرة أخرى بصورة أشد خطورة (مصطفى ، 2000: 249) .

استراتيجية التوفيق

تعكس فقرات هذه الاستراتيجية درجة سعي مدير / مديرة المدرسة الثانوية في إدارته للصراعات إلى التوصل إلى حل وسط للنزاع، وتعبر استراتيجية التوفيق عن اهتمام متوسط بالذات وبالآخرين، إذ تتضمن هذه الاستراتيجية مبدأ الأخذ والعطاء للوصول إلى حل وسط، فالمدير يتنازل عن بعض اهتماماته ويتنازل الطرف الآخر عن بعض اهتماماته من أجل الوصول إلى حل وسط يحقق الرضا الجزئي للجميع بحيث لا يكون هناك طرف رابح وآخر خاسر (Rahim,2001) .

استراتيجية التجنب

تعكس فقرات هذه الاستراتيجية درجة الانسحاب وعدم الاكتراث أو تجاهل مديري المدارس الثانوية للصراعات التي تحدث في مدارسهم، إما للتهرب من تحمل المسؤولية بشأنها أو الهروب من الصراع على أمل أن هذا التجاهل يمكن أن يسهم في حل الصراع، أو تأجيل المواجهة إلى ظرف آخر موات، أو حتى تهدأ الأمور، أو لإحساس المدير بأن أطراف الصراع قادرة على حل المشكلة القائمة بينها، وبما أن المدير مستخدم هذه الاستراتيجية لا يهتم بتشخيص الصراع لمعرفة أسبابه ومصادره فإنه من المحتمل أن يستمر الصراع أو يسير نحو الأسوأ (زايد، 1995 : 533) .

استراتيجية الاسترضاء

تعبر استراتيجية الاسترضاء عن اهتمام منخفض وقليل بالذات واهتمام كبير بالآخرين، وتعكس فقرات هذه الاستراتيجية عن سعي مدير/ مديرة المدرسة الثانوية لاسترضاء الآخرين من خلال تحقيق حاجاتهم ولو على حساب حاجاته واهتماماته للإبقاء على العلاقات الجيدة بينه وبينهم، فالمدير يهتم بإرضاء الطرف الآخر والإذعان لمتطلباته على حساب تحقيقه لاهتماماته الذاتية في محاولته لحل مشكلة الصراع (مصطفى، 2000 : 450) .

الفصـــل الثانــي

الأدب النظـري والدراسـات السـابقـة

يشتمل هذا الفصل على جزئين : يحتوي الأول منه على الأدب النظري المتعلـق بمتغـيرات الدراسة، أما القسم الثاني فيتناول الدراسات الـسابقة والأبحـاث ذات الـصلة بموضـوع الدراسـة والتي جرت في البيئة الأردنية والعربية والأجنبية مرتبة وفق تقادمها الزمني .

أولا : الأدب النظـري

لقد تزايد الإحساس العالمي بدور التربية، إذ احتلت أهمية قـصوى في الخطـط التنمويـة الشاملة الاقتصادية منها والاجتماعية، وتزايد معه الـشعور بالحاجـة الماسـة إلى ايجـاد الكـوادر البشرية المدربة القادرة على التعامل مع التقنية الحديثة، ومواكبة المستجدات والتطورات على كافة الصعد المحلية والإقليمية والعالمية، ومواجهة التحديات المرافقة لها، فعـلى درجـة كفـاءة الإداريـين والتـزامهم الخلقـي ووضـوح رؤيـتهم وتكاملهـا يتوقـف تقـدم المجتمعـات المعـاصرة وتطورها . كـما يتطلـب النجـاح في هـذا العـصر ـ عـصر العولمـة والمعلوماتيـة وعالميـة المعرفـة والتطور المتـسارع في مختلـف وسـائط الاتـصال وتقنياتـه ـ قـادة مـدارس ومؤسـسات تربويـة يمتازون بخصائص نوعية تختلف جوهريا عما كان متوقعـا مـن القـادة خـلال عقـد الـسبعينات مثلا.

ولقـد أصـبح تـوافر الكـادر الإداري التربـوي والإدارة المدرسـية الواعيـة متمثلـة في مـدير المدرسة كقائد تربوي يتحمل المسؤولية عن سير العملية التربوية في مدرسـته وحـسن توجيههـا، وتجويد مخرجاتها، يعد من أبعاد التطوير التربوي الهامة، ومن التحديات التي تواجـه تطـوير التعليم وتحديثه في الوقت الحاضر، لذلك اتجهت أنظار العالم نحو الكفايات وضرورتها للقائمين على العملية التعليمية بهدف تحسين أدائهم، وزيادة كفاءة وفاعلية العملية التربوية .

1 - الكفايات المهنية :

ارتبط التوجه العالمي نحو الكفايات التربوية بحركة كبرى في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، وقد سميت هذه الحركة بحركة التربية القائمة على الكفايات، والتي تعد من الاتجاهات الحديثة التي جاءت كاستجابة لضغوط متشابكة سياسية، واجتماعية، وتعليمية، وتقنية لتحسين نظام إعداد المعلمين من النواحي المهنية لما له من أثر على تجويد التعليم .

وقد بدأت حركة تربية المعلمين على أساس الكفايات في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام(1968) ثم تطورت بشكل كبير حتى أصبحت من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعا في برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (قيس، 1976 : 2)، ولم تنشأ حركة التربية القائمة على الكفايات من فراغ، بل ارتبطت بعدة حركات ثقافية أخرى، وهي لم تنشأ كذلك نتيجة عامل واحد، بل نشأت نتيجة لعدة عوامل من أهمها :

1. **اعتماد الكفاية بدلا من المعرفة** : إذ طرأت تطورات كبيرة على برامج إعداد المعلمين في السنوات الأخيرة، كان من أبرزها اعتماد مبدأ الكفاية أو الأداء كإطار مرجعي لهذه البرامج بدلا من المعرفة النظرية (مرعي، 1983 : 147) .
2. **حركة المساءلة** : إعتقد هيوستن (Houston ,1974,56) أن حركة التربية القائمة على الكفايات هي جزء من الحركة الثقافية في المجتمع الأمريكي،التي أكدت على مبدأ المسؤولية والحاجة إلى تحديد المواصفات، إذ أشارت هذه الحركة إلى أحد المبادئ الأساسية في مجال الإصلاح الذي يتطلبه التعليم وهو مبدأ المساءلة.

3. **حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات**: إن التربية القائمة على الكفايات ترتبط ارتباطا عضويا بحركة منح الشهادات القائمة على الكفايات , وإن مفهوم الواحدة منها يكمل مفهوم الأخرى , فكلتاهما تؤكدان على الأداء والتطبيق أكثر من المعرفة، وإن معيار التقويم هو ما يستطيع الفرد عمله لا ما يعرفه أو يعتقده أو يشعر به، وذلك لأن ما يستطيع عمله يعكس مايعرفه ويعتقده ويشعر به (مرعي،1983: 149).

4. **تطور التكنولوجيا التربوية** : أورد الشمري (1996) أن ستانلي(Stanley) اعتقد أن التطور التكنولوجي التربوي الذي أمد التعليم والتعلم بمصادر وطرق جديدة، كان من العوامل التي طورت حركة التربية القائمة على الكفايات، فالتكنولوجيا التربوية لا تقترن بالآلات أو الأدوات، إنما هي تطبيق العلم على العمل، وترجع جذور التكنولوجيا التربوية إلى الأبحاث التي أجريت على الإشراط الإجرائي، وانعكاسات تلك الأبحاث على المدارس ممثلة بما يسمى منها بالتعليم المبرمج .

5. " كما ساهم في بلورة هذه الحركة **تنامي النظرة الاقتصادية إلى التعليم** " (نشوان، 1985 :34) .

6. **التدريب الموجه نحو العمل** : إن التدريب الموجه نحو العمل هو من أبرز الاتجاهات التجديدية الملفتة للنظر في مجال إعداد الأفراد وتدريبهم في أثناء الخدمة خلال العقدين الأخيرين، حيث اتجه التدريب نحو المهام المهنية للأفراد، وإلى متطلبات تلك المهام من كفايات، وما يتصل بها من حاجات تدريبية لهؤلاء الأفراد(مرعي، 1983: 158)

وذكر هيوستن(Houston, 1974 : 56) أن كلا من التربية القائمة على الكفايات والتربية القائمة على الأداء ترجع إلى الحركة نفسها في أمريكا , وأن كلتا الحركتين تتعديان المعرفة إلى الأداء والعمل . وأن أهم ميزتين

للتربية على أساس الكفايات تتمثلان في التحديد الدقيق للأهـداف، وتحديـد المـسؤولية، وأنهـا تدور حول المتعلم نفسه، إذ تؤكد على تعدد طـرق تعلمـه، مـن تعلـم بالمجابهـة، والمراسـلة، والتعلم بوسائط الإعلام والاتصال، مع الحرص الشديد على تنمية مهارات التعلم الذاتي

. (&Houston,1972:34 Howsam)

كما أشار(حجي، 2000 : 355) أن الإعداد المبني على الكفايات يبنى على ثلاثة محكـات رئيسة هي :

1. **المحك المعرفي** : وفيه يتم تقدير الجوانب المعرفية للمتعلم .
2. **محك الأداء** : ويعني تقويم نواحي الـسلوك المتـصل بالعمـل أو الوظيفـة التـي يعـد لهـا المتعلم .
3. **محك المخرج أو المنتج** : يهتم بتقويم قدرة المتعلم على القيام بالعمل .

ويمتاز الإعداد المبني على الكفايات باستخدام أسلوب تفريد التعلـيم إذ لا يوجـد جـدول زمني معلن يتقيد فيه جميع المتدربين، فلكل منهم جدوله الخاص به بناء على خبراته الـسابقة ويراعى في إعدادهم تكامل الجانب النظري مـع التطبيقـي، إذ يطبـق عمليـا مـا جـرى تعلمـه نظريا في ظروف مشابهة لظروف الموقف التعليمي (الكيلاني، 1998) .

2 مـفهـوم الكفـايـات :

تزخـر أدبيـات الإدارة التربويـة بالعديـد مـن تعريفـات الكفايـات وقـد وصـف كامبـل (Campbell, 1970) الكفايات بأنها ليـست موهبـة ولكنهـا قـدرة يـستطيع الفـرد تنميتهـا بحيـث تشتمل على :

1. القدرة على تنظيم الوقت والإفادة منه إلى أقصى درجة .
2. التركيز على النتائج والأهداف التي تم تحقيقها وليس على تفاصيل العمل وإجراءاته .
3. الإفادة من الطاقة البشرية التي توجد في المدرسة إلى أقصى حد ممكن مع تنمية مواطن القوة في تلك الموارد .
4. القدرة على تحديد أولويات العمل والتركيز على تلك الأعمال التي تسهم في تحقيق الأهداف بفاعلية وكفاءة .
5. القدرة على اتخاذ القرارات السليمة والناجحة .

وعرف هاوسام وهيوستن (Howsam & Houston, 1972: 3) الكفاية بأنها: القدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج معين .

كما عرّف دريك وميلر(Drake & Miller, 1982) بأن الكفاية تعني القدرة على أداء المهارات المعينة التي تتعلق بوظيفة محددة .

أما مرعي(1983: 139) فقد عرف الكفاية بأنها المقدرة على شيء ما بكفاءة وفعالية، وبمستوى معين من الأداء .

كما عرف ويب ونورتون(Webb & Norton, 1987) الكفاية بأنها القدرة على إنجاز عمل ما بحد مُرض من الأداء، ولكي يكون الإنسان ذا كفاية يجب أن يمتلك مهارات كافية لتقابل أغراضا محددة ويكون لديه القدرة المساوية لمتطلبات الوظيفة .

وذكرأحمد(1997) أن روس(Ross) عرف الكفاية على أنها المعرفة والمهارات والقيم، ومنهج التفكير المطلوب، لتنفيذ نشاط مهم لإنجاح حياة الفرد الشخصية والمهنية، والقدرة على المواجهة والإحاطة لمستويات الإتقان الحالي .

وأشار مرعي (1983) إلى أن ماكدونالد (McDonald) رأى أن الكفاية تتشكل من مكونين رئيسين هما : **المكون المعرفي** (Cognitive) **والمكون السلوكي** (Behavioral) أما المكون المعرفي فيتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية، أما المكون السلوكي فيتألف من مجموع الأعمال الملاحظة، ويعتبر إتقان هذين المكونين وتوظيفهما أساسا لإنتاج القائد الكفء .

كما أشار التكريتي وبطرس (1996) إلى أن صاحب الكفاية يجب أن تتوافر فيه العناصر الآتية:

1. **المؤهل العلمي** الذي يحصل عليه الفرد في تخصص واحد أو أكثر .
2. **الخبرة العلمية والعملية الناتجة عن ممارسة فنية تطبيقية** بحيث تكفي للحصول على هذه الخبرة , وتعني الكفاية الاستغناء عن الغير، وتقيس الكفاية الجانبين الكمي والكيفي معا وتوافر الكفاية ما يفي المهمة حقها في الأداء من امتلاك المعرفة الضرورية والمهارات والاتجاهات اللازمة لبلوغ مستوى مقبول في الأداء .

وعبر(عابدين : 2001 : 95) عن رأيه في الكفايات بالآتي :

1. أن الكفاية هي القدرة على أداء العمل .
2. أن الكفاية ليست قدرة على المعرفة، أو مهارة ما، أو اتجاها ما، بل إنها قدرة مركبة تتضمن المعارف، والمهارات، والاتجاهات، ولذلك فهناك كفايات معرفية، وكفايات أدائية، وأخرى انفعالية .
3. أن الكفاية ترتبط بالقدرة على أداء المهمات المرتبطة بإدارة المدرسة ورسالتها ومهام العاملين فيها، وعلاقتها بالمجتمع الخارجي .

يلاحظ أنه بالرغم من اختلاف التعريفات السابقة إلا أنها تحوي خصائص مشتركة أهمها أن الكفايات عبارة عن أدوات معرفية، وأدائية،

وانفعالية إذا امتلكها الفرد وأحسن توظيفها فإنها تـصل بـأداء هـذا الفـرد إلى مـستوى الكفـاءة والفاعلية على المستوى الشخصي والمهني .

3 أسس تحديد الكفايات ومصادر اشتقاقها :

يلجأ الدارسون إلى العديد من الأسس لتحديد الكفاية قبل صياغتها وهذه الأسس هي :

1. **الأساس الفلـسفي** : ويـتم في ضـوئه وضـع المنطلقـات التـي تتناسـب مـع قـيم المجتمـع وفلسفته ومن خلال هذه المنطلقات تتحدد النتاجات المرغوبة للعملية التربويـة (جامـل، 1998) .
2. **أساس الممارسة** : يقوم عـلى مفهـوم الكفايـة التـي يمكـن تحديـدها مـن خـلال التحديـد الدقيق لما يفعله العاملون أثناء ممارستهم لعملهـم لأن الموظـف الكـفء تظهـر مقدرتـه من خلال أدائه (هلال، 2000) .
3. **الأساس الواقعي** : أي العودة إلى البرامج المحلية والمقـررات الموجـودة، وإشراك العـاملين في التنظيم، فضلا عن وجـود وسـائل وأدوات يـتم اسـتخدامها في تحديـد الكفايـة وهـي أدوات البحث العلمي ومنها الملاحظة والاسـتبانة والمقابلـة والتنبـؤ والاحـتمال في تحليـل الأدوار والمهام (جامل، 1998) .

أما مصادر اشتقاق الكفايات فهي :

1. **تحليل المقررات وترجمتها إلى كفايات** : وهو من أكثر الأساليب استخداما ويتم فيه إعادة تـشكيل المقـررات الجاريـة وتحويلهـا إلى عبـارات تقـوم عـلى الكفايـة، وتعنـي ترجمـة المحتوى وتحويل المحتوى المقرر والتدرج من الأهداف العامة إلى الأهداف الخاصة مـرورا بالكفايات(جامل،1998).

2. **تحديد الاحتياجات** : ويتم ذلك في ضوء طبيعة الميدان، وما يراه المختصون والقائمون على التخطيط من متطلبات إعداد الفرد الذي سيعمل في الميدان وتشتق الكفايات حسب هذه الطبيعة، ويعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب قبولا لاشتقاق الكفايات (هلال، 2000) .

3. **قوائم تصنيف الكفايات** : ويعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة المتضمنة عددا كبيرا من الكفايات مما يفسح المجال أمام إمكانية الاختيار من بينها بما يتفق واحتياجات البرنامج، بالاعتماد على استراتيجية واضحة ومحددة يتم وفقها اختيار الكفايات التي تشتق من منطلقات البرنامج وأهدافه (جامل، 1998) .

4. **المدخلات المهنية** : حيث يتم الاستعانة بالعاملين في المهنة في عملية اشتقاق الكفايات وتحديدها وتضمينها في البرامج التدريبية من خلال استطلاع آراء المنتفعين من برامج الإعداد بوساطة أساليب المقابلة الشخصية والاستبانة واستطلاع الرأي (جامل، 1998)

4- كفايات مدير المدرسة :

يعد مصطلح الكفايات من المصطلحات الحديثة نسبيا في مجال التربية بوجه عام، إذ يرجع استخدامه لأول مرة إلى الخمسينات من القرن الماضي عندما بدأ علماء التربية يركزون على ما يتمتع به الشخص من صفات ومعارف ومهارات وقدرات كأساس للسلوك والأداء في عمله سواء كان معلما أم مدير مدرسة، ومن هنا أخذ يطالعنا في أدبيات التربية ما يسمى " بكفايات المعلم " و" كفايات مدير المدرسة " وغيرها من كفايات فئات العاملين في الحقل التربوي، وعليه يعد تحديد الكفايات الأساسية لمدير المدرسة أمرا ضروريا واتجاها حديثا في التربية سعت إليه الدول المتقدمة لاستخدام هذه القوائم في تقويم أداء مديري المدارس ومديراتها كما أمكن

الاستفادة منها بشكل عملي في تصميم برامج إعداد وتدريب القادة التربويين . وقد أشار نسمث (Nesmith, 1999) إلى أهمية وجود قائمة من الكفايات اللازمة لمدير المدرسة التي ينبغي أن يرجع إليها مخططو المناهج ومديرو المدارس والمسؤولون.

وكانت هناك محاولات لوضع قائمة ببعض الكفايات الخاصة بمديري المدارس في أواخر الستينات من القرن الماضي ومن أولى هذه المحاولات محاولة بوغمان(Baughman, 1969: 18) الذي حدد خمس كفايات لازمة لمدير المدرسة هي : تحسين البرنامج التعليمي، والعمل مع التلاميذ، وتنمية هيئة التدريس مهنيا، والعمل بالمجتمع، وإدارة المدرسة .

وذكر الدليمي (1995) أن دراسة مشروع البرنامج التعاوني للولايات الجنوبية للإدارة التربوية (SSCPEA) حددت المجالات الرئيسة للكفايات الخاصة بمديري المدارس على النحو الآتي :

1. تحسين المنهج والتعليم .
2. الاهتمام بشؤون الطلبة .
3. تنظيم شؤون هيئة التدريس .
4. توثيق العلاقة بالمجتمع .
5. تنظيم البرنامج العام للمدرسة .
6. وضع الخطة العامة للمدرسة .
7. إدارة أعمال المدرسة .
8. تنظيم الأمور المالية .

ثم قام ليفام وهوى(Liphom & Hoeh, 1974) بتلخيص بعض الكفايات التي يجب أن يهتم بها مدير المدرسة وهي :

1. البرنامج التعليمي .
2. التنمية المهنية للمعلمين .
3. الاهتمام بشؤون الطلبة .
4. الاهتمام بالمصادر المالية .
5. العلاقات المدرسية والمجتمع .

كما أقام دريك وميلر(Drake & Miller, 1982) ورشات عمل لمديري المدارس في ولاية أريزونا لمعرفة الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى مدير المدرسة، وتحديد الكفايات الفعلية والمثالية، وصمم لهذا الغرض قائمة تتكون من (25) كفاية قسمت إلى ثماني مجموعات رئيسة وطلب من مديري المدارس المشاركين في ورش العمل ترتيب هذه الكفايات حسب الأهمية بالنسبة لهم، وحصل الباحثان على الترتيب الآتي :

1. تحديد الأهداف وتنفيذ السياسات .
2. تطوير البرامج التعليمية .
3. إدارة البرامج التعليمية .
4. تحسين المناخ التربوي .
5. إدارة الأفراد .
6. الإدارة المالية .
7. علاقة المدرسة بالمجتمع .
8. تقويم البرامج التعليمية .

ثم قام مجلس فلوريدا للإدارة التربوية (Florida Council for Educational Management) كما ورد في الهدهود (1991) بوضع قائمة بالكفايات اللازمة لمديري المدارس اتخذت طابعا علميا جديدا مسايرا للتغيرات التربوية،

وقد قسمت القائمة إلى مجالات خمسة رئيسة يتفرع منها كفايات فرعية كالآتي :

المجال الأول : الغرض والاتجاه ويشتمل على ثلاث كفايات هي :

1. تحمل المسؤولية .
2. القدرة على اتخاذ القرارات .
3. الالتزام بأهداف المدرسة .

المجال الثاني : المهارات العقلية ويشتمل على سبع كفايات هي :

1. القدرة على التعبير عن الآراء والأفكار .
2. القدرة على جمع المعلومات .
3. صياغة المفاهيم في ضوء هذه المعلومات .
4. مرونة المفاهيم واستعمالها في حل المشكلات .
5. التفاعل بين العاملين بالمدرسة .
6. إقناع الآخرين والتأثير فيهم .
7. وضع المبررات المنطقية لتصرفاته .

المجال الثالث : جودة الأداء ويشتمل على ثلاث كفايات هي :

1. الدافع للإنجاز .
2. ضبط الوضع بالمدرسة .
3. توجيه العاملين وتطويرهم .

المجال الرابع : المؤسسة التربوية ويشتمل على كفايتين هما :

1. القدرة على وضع الخطط وتحقيق الأهداف .
2. تفويض السلطة والمسؤولية .

المجال الخامس : الاتصال ويشتمل على ثلاث كفايات هي :

1. قدرة المدير على الاتصال المكتوب .
2. قدرة المدير على عرض آرائه .
3. الوعي بتأثير سلوكه وقراراته على الآخرين .

كما طور روجز ودروري (Rogus & Drury, 1988) قائمة أخرى للكفايات اللازمة لمدير المدرسة اشتملت على مجموعة من الكفايات هي : القيادة الديمقراطية، والتخطيط والاتصال بالمجتمع، وإدارة البرامج التعليمية وتحسينها، والمناخ المدرسي، والاتصال بالطلبة والإشراف العلاجي، وتنمية العاملين في المدرسة . واقترحا في دراستهما أن تكون هذه القائمة معيارا لتقويم أداء مدير المدرسة، وقد وضعا لكل كفاية خمس درجات على أن يضع المقوم الدرجة التي يستحقها مدير المدرسة، ثم تجمع الدرجات حيث يتم بموجبها منح المكافآت والحوافز المختلفة للمدير .

وفي العام نفسه جاء هرمان(Herman, 1988) بأنموذج آخر اشتمل على مجموعة من الكفايات اللازمة لمدير المدرسة وأكد على ضرورة اعتماد هذه الكفايات كمعيار لتقويم أداء مديري المدارس وهي : المناخ المدرسي، وأداء العاملين وأخلاقياتهم، وسلوك الطلبة وعلاقتهم بمدير المدرسة، وجودة التدريس، والتقويم .

وأوردت الهدهود (1991) أن توماس (Thomas) وضع أنموذجا محددا وواضحا لتطوير الكفايات اللازمة لمديري المدارس بناء على تحديد حاجات المرؤوسيين،واقترح أن تكون هذه الكفايات أنموذجا لتقويم أداء مديري المدارس،وقد اشتمل هذا الأنموذج على (30) كفاية موزعة على المجالات الآتية :

1. القيادة الديمقراطية .
2. المناهج والتدريس .
3. تحديد الأهداف .
4. التنمية الذاتية .
5. الاهتمام بشؤون الطلبة .
6. علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي .
7. التنمية المهنية للعاملين في المدرسة .

كما وضع سيرجوفاني (Sergiovanni, 1995: 84-93) خمس قوى للقيادة المدرسية هي :

1. **القوة الفنية (التقنية)** The Technical Force: وهي التي تهتم بالمظاهر التقنية للقيادة، وتعني أن يقوم مدير المدرسة بدور" المهندس الإداري "، الذي يتقن مهارات في التخطيط، وإدارة الوقت، وفي عمليات التنظيم، والتنسيق، وإدارة الأزمات .
2. القوة **الإنسانية** The Human Force: وهي التي تهتم بالمظاهر الإنسانية للقيادة، وتعني أن يقوم مدير المدرسة بدور" المهندس الإنساني "، وذلك بالتأكيد على مفاهيم العلاقات الإنسانية، والقدرة على التفاعل الشخصي، وتوافر الدعم والتشجيع وفرص النمو المهني لأعضاء الهيئة التدريسية، والاهتمام بحاجات المعلمين والطلبة، وتحفيز الطاقات نحو الإبداع والابتكار، وهذه القوة مهمة جدا لتطوير الموارد البشرية في المدرسة ورفع روحها المعنوية وبالتالي تحقيق النجاح والفاعلية للمدرسة.
3. القوة **التربوية** The Educational Force: وهي التي تهتم بالمظاهر التربوية للقيادة، واشتقت هذه القوة من المعرفة العلمية المهنية والخبرة، وتعني أن يقوم مدير المدرسة بدور" الطبيب العيادي "، القادر على تشخيص

المشكلات، وإدارة الصراعات، والقدرة على تطوير البرامج التعليمية وتحليل المناهج الدراسية وتقويمها .

4. القوة **الرمزية** The Symbolic Force: وهي التي تهتم بالمظاهر الرمزية للقيادة، وتعني أن يقوم مدير المدرسة بدور" الرئيس " الذي يترأس المراسم والاحتفالات المدرسية، ويقوم بجولات في المدرسة، ويزور الغرف الصفية ويقضي وقتا مع الطلبة، ويعطي تلميحات ومؤشرات عن الأمور المهمة في المدرسة لإثارة دافعية المعلمين والطلبة، وتعتبر القوة الرمزية جزءا أساسيا في الإدارة المدرسية الفعالة .

5. القوة **الثقافية** The Cultural Force: وهي التي تهتم بالمظاهر الثقافية للقيادة، وتعني أن يقوم مدير المدرسة بدور" رجل الدين " الذي يبني ثقافة المدرسة التي تعطي للمدرسة هويتها الفريدة المميزة، وذلك من خلال ترسيخ القيم والمعتقدات والاتجاهات بحيث تصبح هناك لغة مشتركة بين أفراد المجتمع المدرسي، وترسيخ العمل الجماعي، وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي .

وأشار جرادات ومؤتمن (2000 :20) أن بيجلي(Begley) طور أنموذجا للقيادة المعاصرة، اشتمل على خمسة أبعاد قيادية لمدير المدرسة هي : أن يكون المدير قائدا تعليميا، وأن يكون المدير ميسرا وداعما للبرنامج المدرسي، وأن يسعى إلى اقامة علاقات تفاعلية بين المدرسة والمجتمع المحلي، وأن يكون صانعا للرؤية التربوية في المدرسة، وأن يكون ماهرا في حل المشكلات وإدارة الصراعات .

يلاحظ مما سبق أن كفايات القيادة الديمقراطية، وتحسين المنهج، وإدارة الأفراد والإدارة المالية، والاهتمام بشؤون الطلبة، وعلاقة المدرسة بالمجتمع عبارة عن كفايات وردت في معظم النماذج السابقة الذكر، مما

يشير إلى أهمية توافر هذه الكفايات لدى مديري المدارس، وقد استفادت المؤلفة من نماذج الكفايات هذه في بناء أداة الدراسة الحالية، كما يلاحظ أيضا أن هذه الكفايات متضمنة لجميع جوانب مهام وواجبات مدير المدرسة من إدارية، وفنية، وتربوية وعلاقات بالمجتمع المحلي .

أما في البيئة العربية فقد استخلص(فهمي ومحمود، 1993 : 120) مجموعة من الكفايات اللازمة لمدير المدرسة والتي يحتاجها ليتمكن من القيام بمهامه ومسؤولياته وهي :

1. **القدرة على تحديد مواطن القوة والضعف** في مختلف البرامج الدراسية والأنشطة التعليمية المرافقة لها، والمهارة في استخدام الأساليب الفعالة في تحقيق تقدم هذه البرامج .
2. **القدرة على الاستفادة المثلى من الخدمات الاجتماعية** كتلك التي تقدم بوساطة أمناء المكتبات والأخصائيين الاجتماعيين ورجال الصحة المدرسية.
3. **القدرة على توجيه هيئة التدريس**، وبخاصة الحديثي العهد بالمهنة .
4. **المعرفة الجيدة بالأساليب الفنية** التي تحقق له إشرافا فعليا على ما يدور داخل الفصول الدراسية وبما يحقق تقدم العملية التعليمية .
5. **القدرة على التعرف على مشكلات واحتياجات الأفراد والجماعات** داخل المدرسة والمجتمع المحلي .
6. **توافر المهارات الأساسية لإدارة وتنظيم عملية تقويم الطلبة**، وإقامة قنوات اتصال بينهم.
7. **تكوين خلفية تربوية جيدة** تمكنه من تطوير فلسفة تربوية شخصية تهيء له الدور القيادي للآخرين، وتساعده في إدارة الصراعات، أو فض المشكلات التعليمية بعقلية علمية وموضوعية .

8. **القدرة على العمل التعاوني (التشاركي)** الذي يحتاج إلى مهارات ومعلومات متخصصة من جانب مدير المدرسة .

9. **امتلاك خلفية ثقافية واجتماعية** تمكنه من فهم الأنظمة الاجتماعية المحلية، وتساعده في أداء دوره القيادي داخل المجتمع المحلي.

وأشار حجي(2000) إلى مجموعة من الكفايات الواجب توافرها لدى مدير المدرسة منها : الكفايات الشخصية، وكفايات التخطيط التعليمي، وكفايات التنظيم، وكفايات الإشراف التربوي، وكفايات العلاقات الإنسانية والعمل مع الجماعات، وكفايات ربط المدرسة بالبيئة، وكفايات الاتصال، وكفايات النواحي المالية والإدارية، وكفايات التقويم والمتابعة . كما أكد الخمسى(2001) على ضرورة امتلاك مدير المدرسة للكفايات المهنية التي تمكنه من إدارة المدرسة بفاعلية وهذه الكفايات هي : الكفايات المعرفية، والكفايات الأدائية، والكفايات الفنية، والكفايات الإدارية .

أما في الأردن وانسجاما مع المحاولة الجادة من قبل وزارة التربية والتعليم لتطوير الإدارة المدرسية، فقد قامت الوزارة بتحديد مجموعة من الكفايات الواجب توافرها لدى مدير المدرسة وهذه الكفايات اعتبرت ضرورية وأساسية لقيام المدير بدوره، وهي من إنجازات مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية لإدارة الخدمات التربوية وقد تمثلت في الجوانب الآتية: كفايات التخطيط، وكفايات تطبيق المناهج الدراسية وتطويرها،وكفايات إدارة العاملين، وكفايات إدارة المصادر المادية والمالية، وكفايات إدارة شؤون الطلبة، وكفايات التقويم والمتابعة (وزارة التربية والتعليم، 2002 (أ) :43) .

كما ذكر العموش (2003) مجموعة من الكفايات التي اعتمدها النظام التربوي الأردني كأساس لاختيار وتعيين مديري المدارس ومديراتها

وهي : كفايات التخطيط، وكفايات العلاقات الإنسانية، وكفايات التوجيه والإرشاد، والكفايات الفنية الإشرافية، وكفايات التقويم .

وتأسيسا على ما تقدم فإن الأدبيات المتعلقة بموضوع الكفايات وفقا لما ذكره حجي (2000 : 355) قد أجمعت على تصنيف الكفايات اللازمة لمدير المدرسة إلى أربعة أنواع هي:

1. **الكفايات المعرفية** (Cognitive Competencies) وتتضمن المعلومات والأفكار والنواحي المعرفية اللازمة للأداء الجيد، والتي بدونها لايستطيع الفرد القيام بواجباته على أكمل وجه .
2. **كفايات الأداء** (Performance Competencies) وهي التي تتضمن المهارات النفسحركية الضرورية للعمل الذي يقوم به الفرد، وتعتمد هذه الكفايات بدرجة كبيرة على ما لدى الفرد من كفايات معرفية .
3. **كفايات الإنتاج** (Product Competencies) وتتصل بالأداء الذي يقوم به الفرد كنتيجة لاكتسابه الكفايات الثلاث السابقة الذكر (المعرفية والوجدانية والأدائية) .
4. **الكفايات الوجدانية** (Affective Competencies) وهي التي تتصل بالقيم والاتجاهات والميول المرتبطة بالعمل الذي يمارسه الفرد .

ومع أن الدراسات قد صنفت هذه الكفايات إلى أربعة أنواع إلا أن هناك علاقات تفاعلية ارتباطية بينها وأن مديري المدارس يحتاجون إلى جميع هذه الكفايات لرفع مستوى أدائهم إلى درجة الكفاية والفاعلية لأن في أدائهم انعكاسا أكيدا على إدارتهم للموارد البشرية والمادية لتحقيق نتاجات تعليمية فاعلة وهو ما أكده جرادات بقوله : " ولن يتسنى لمدير المدرسة أن يحقق النجاح أو الفاعلية في قيادته إلا إذا كانت لديه الكفاية في المهارات الفنية والإدراكية والإنسانية في نمط متكامل لكونها ضرورية على جميع

المستويات الإدارية رغم اختلاف أهميتها باختلاف المستوى الوظيفي " (جرادات, 1983 : 13) .

وانطلاقا من إدراك وزارة التربية والتعليم لأهمية دور مدير المدرسة وأثره في مجمل العملية التربوية وفاعليتها وبالتالي فاعلية المدرسة، فقد شرعت الوزارة في تنمية قدرات وكفايات مديري المدارس ومديراتها لتمكينها إداريا وتربويا وسلوكيا ومهاريا لتطوير الأداء الفردي والمؤسسي، لذلك صدر عن المديرية العامة للتأهيل والتدريب والإشراف التربوي عام (1990ـ1991) خطة تنمية وتدريب مديري المدارس في الأردن في أثناء الخدمة، التي انبثقت من الحاجات الفعلية للمديرين وتلاءمت مع الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، ونحت منحى علميا تطبيقيا متعدد الوسائط يأخذ بعين الاعتبار الدور المتغير لمدير المدرسة، والاتجاهات التربوية الحديثة، والأبحاث والدراسات المحلية والعالمية في هذا المجال، وقد تناول البرنامج التدريبي المشترك فئات المديرين الأربع، حيث تتكون الفئة الأولى من حملة دبلوم كليات المجتمع، والثانية من حملة الشهادة الجامعية الأولى فقط، والثالثة من حملة دبلوم كليات المجتمع و تأهيل المديرين، والرابعة من حملة الشهادة الجامعية الأولى و دبلوم تربية فما فوق، وتضمن البرنامج التدريبي الموضوعات الآتية : فلسفة التربية في الأردن والتشريعات المتصلة بها، والتطوير التربوي، والإدارة التربوية والإدارة المدرسية، والقيادة التربوية، والتفكير والإبداع، والخصائص النمائية للصغار والكبار، والمدرسة والمجتمع المحلي، وأدوار مدير المدرسة ومهامه وكفاياته، ومدير المدرسة كمشرف مقيم، ومدير المدرسة والتخطيط، وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

أما الفئة الرابعة من المديرين وهم مديرو المدارس الأساسية والثانوية الذين يحملون الشهادة الجامعية الأولى بالإضافة إلى مؤهل مسلكي (دبلوم أو

ماجستير في التربية) فقد اشتمل برنامجهم التدريبي الإثرائي الموضوعات الآتية : إدارة المعلومات واستخدام الحاسب الآلي، والأساليب الكمية في اتخاذ القرارات، وإدارة الصراع، وإدارة التغيير، ومدير المدرسة والتخطيط الإستراتيجي، ومدير المدرسة والتربية الخاصة ورعاية الموهوبين (وزارة التربية والتعليم، 1990-1991) .

يمكن أن نستخلص من العرض السابق أهمية امتلاك مديري المدارس للكفايات باعتبارها الطريق العلمي الذي يمكن أن يهديهم إلى الأسلوب السليم في إدارتهم لمدارسهم . وإن هذه الكفايات هي التي تميز مديرا عن غيره، فبقدر امتلاك مدير المدرسة لأكبر عدد من هذه الكفايات يكون ناجحا في عمله أكثر من غيره، ومما لاشك فيه أن إعداد المديرين بناء على الكفايات التي يحتاجونها نهج جديد، وليس غريبا أن يصبح مألوفا على غرار برامج إعداد المعلمين وفقا لمفهوم الكفايات .

2 - الصراع في المنظمات :

يعد تناول الصراع بالبحث في المنظمة التربوية من الموضوعات الحديثة، التي بدأ الاهتمام به مؤخرا بشكل كبير، على المستوى العالمي من قبل الإداريين التربويين، وقد أخذ مصطلح الصراع من الكلمة اللاتينية Conlictus التي تعني " التطاحن معا باستخدام القوة " وهي تدل على عدم الاتفاق، أو التنافر أو التعارض، وبهذا المعنى اللفظي يشير الصراع إلى التفاعل الذي تتعارض فيه الكلمات والعواطف والتصرفات مع بعضها البعض مما يؤدي إلى إثارة الصراع (قحطاني، شحادة، 2001) .

وعرّف أونز(Owens, 1987) الصراع بأنه بذل جهد مقصود من قبل شخص ما لطمس جهود شخص آخر باللجوء إلى شكل من أشكال العوائق ينجم عنها إحباط الشخص الآخر، وتثبيطه عن تحقيق أهدافه .

وعرفه روبنز(Robbins,2001) بأنه عبارة عن عملية إدراك أحد الأطراف أن الطـرف الآخـر يؤثر سلبا أو يوشك أن يؤثر سلبا في شيء ما يهتم به الطرف الأول .

أما رحيم(Rahim,2001) فقد عرف الـصراع بأنـه عبـارة عـن عمليـة تفاعليـة تظهـر عنـد الاختلاف والتنافر أوعدم الاتفـاق بـين الأفـراد أو الجماعـات، أو عنـد تـدخل أحـد الأطـراف في أنشطة الطرف الآخـر ومنعـه مـن تحقيـق أهدافـه، أو عنـد وجـود حـق إداري لأحـد الطـرفين بتفضيل سلوك أحدهم على الآخر في أثناء قيامهم بنشاط مشترك، أو عندما تكـون اتجاهـات أو قيم أو معتقدات أو مهارات الطرفين متباينة .

كما عُرّف الصراع بأنه الحالة التي تنشأ من الأنشطة غـير المتكافئـة للأفـراد، وتـؤدي إلى منع أو عرقلة أو التدخل بطريقة ما في نـشاط الآخـر، مـما يـؤدي بالتـالي إلى التـأثير سـلبا عـلى مستوى كفاءته (Borisoff & Victor , 1998:2) .

ويمكن تعريف الصراع بأنه عملية التعبير عن عدم الرضا، أو هو تعبـير عـن خـلاف، أو أهداف، وتوقعات غير محققة ضمن المنظمــة(Costanation & Merchants, 1996: 4) .

كما عُرّف الصراع بحسب تأثيره في الأداء التنظيمي، إذ قسم الصراع من حيـث تـأثيره في الأداء التنظيمي إلى : **صراع فعال (وظيفي)** الذي يؤدي إلى رفع مستوى الآداء التنظيمي وزيـادة كفاءته، **والصراع المدمر(غير الوظيفي)** الذي يعيق تحقيق أهداف المنظمـة، ويـؤدي إلى هـدر الموارد، ويؤثر في معنويات الأفراد ويولد عـدم الرضـا لـديهم (Gibson & Ivancevich & Donnelly, 1991: 297) .

وعلى الرغم من عدم وجود اتفاق على تعريف محدد للصراع إلا أن هناك إجماعا عاما على أن هناك أمرين ضروريين لوجود أي صراع هما : التباين في وجهات النظر، والتنافر في وجهات النظر(Owens, 1981: 278) .

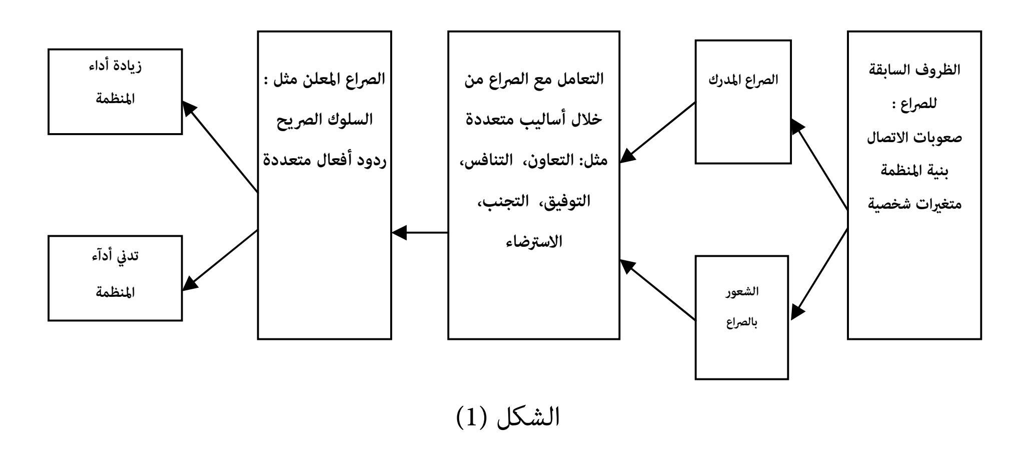
والصراع ظاهرة سلوكية طبيعية موجودة في حياة الأفراد والجماعات والمنظمات " من الطبيعي عندما يجتمع الناس معا لايمكن منع الصراعات، ومن ثم يصبح الهدف هو إدارة الصراع بشكل بناء " (أركارو، 2001: 66)، ولعل أهمية وخطورة ظاهرة الصراع هي التي دفعت ليسلي (Lesly, 1991) إلى القول : **إن المنظمات خلال الفترات القادمة سوف تعيش عصر الصراع** .

وللصراع علاقة قوية ومباشرة بالإبداع، فالصراع وما يثيره من جدل ومناقشات يحفز الأفراد، ويزيد فهمهم للموضوع موضع الجدل، ويدفعهم إلى التحدي خدمة للإبداع والابتكار في المنظمات " إن الاختلاف وحده هو الذي يقود إلى ظهور أفضل الأشياء وأبرع الأشخاص " (أحمد، 2001 : 47).

والصراع أداة المنظمة في التغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والتكنولوجية المحيطة بها كما أنه يساعدها على مواجهة المشكلات المعاصرة والتحديات المستقبلية، وذلك بتطوير أفكار جديدة وتنفيذ تغيرات جذرية تقاوم الجمود وعدم المرونة في التنظيم الإداري، وما كان لهذا أن يتم بدون الصراع التنظيمي، الذي يخلق الحفز والجرأة في إبداء الرأي، اللذين لهما صلة مباشرة مع الإبداع (هلال، 1996 : 14-16) .

ويمر الصراع سواء على المستوى الفردي أو على مستوى المنظمة بخمس مراحل هي : **الصراع الكامن، والصراع المدرك، والشعور بالصراع، والصراع المعلن**، ومابعد الصراع (Cook & Hunsaker, 2001) . كما أشار روبنز(Robbins) إلى أن تطور عملية الصراع بين الأفراد والجماعات تمر عبر خمس مراحل، كما هو موضح في الشكل(1)

إمكانية التعارض المعرفة العزم السلوك مخرجات الصراع



الشكل (1)

مراحل تطور عملية الصراع

Source: Robbins, Stephen P(2001). Organizational Behavior, 9thed,Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall International, Inc. PP. 386

وتعددت وجهات النظر حول الأسباب المؤدية إلى الصراع، فمنهم من يرجع هذه الأسباب إلى أسباب تنظيمية : مثل غموض الأدوار وتداخلها وعدم تحديد الأهداف، ومحدودية الموارد، وعدم الاتفاق على طرق وإجراءات العمل، وجمود المنظمة، ومركزية الإدارة . وأسباب شخصية : مثل عدم التعاون وتعارض الأهداف والمصالح، والمنافسة غير الشريفة وعدم قدرة الفرد على الوفاء بمتطلبات المهمة، وصعوبة الاتصال (مصطفى، 2000 : 434)

كما أشار سميث ومكين (Smith & McKeen, 1992) إلى أربعة أسباب للصراع هي : الاختلاف حول أساليب الرقابة، واختلاف الأهداف، وعدم توافر المقاييس الموضوعية لقياس النتائج، وعدم الاتفاق حول الأدوار

والمسؤوليات . إضافة إلى أن أسباب حدوث الصراع بين الأفراد تعود إلى : درجة الاستقلال الوظيفي، الاختلاف والتباين في الأهداف، التداخل في الصلاحيات والمسؤوليات في الهيكل التنظيمي، الخلافات بين الأقسام التنفيذية والاستشارية (الشماع وحمود، 2000 : 297ـ299) .

كما أشارت الدراسات التي أجريت على مديري المدارس إلى أن المصادر الرئيسة للصراع في المدارس تعود إلى : الخلافات حول الإجراءات المتبعة في العمل، وكيفية توزيع الموارد المحدودة، والخلافات المتعلقة بمهمات التدريس، والضعف في أداء بعض المعلمين، والاختلافات في قيم الأفراد، والأهداف، وغموض الدور(Fris, 1992: 69) . كما أن نشوء الصراع في المدارس يعود إلى استياء المعلمين وشعورهم بالظلم وعدم الإنصاف نتيجة التوزيع غير العادل للمزايا والعوائد مما يدفعهم إلى معارضة هذا الظلم والذي قد يتحول إلى اختلاف في الرأي، يؤدي إلى الإرباك عند اتخاذ القرارات في المدارس(Johnson & Scollay, 2001)

وعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر حول الأسباب المؤدية إلى الصراع إلا أن بوندي(Bondy) قام بضم هذه الأسباب ضمن مصادر رئيسة للصراع هي:

1 . عندما تكون مصادر المنظمة لاتلبي متطلبات الوحدات الفرعية للقيام بأعمالها، فيكون هناك تنافس على مصادر المنظمة النادرة .

2 . عندما يقوم أحد الأطراف في المنظمة بالتدخل ومراقبة النشاطات الخاصة بطرف آخر، ومن هنا فالطرف الآخر يعمل على مقاومة هذا التدخل، ويظهر الصراع هنا على قضية الاستقلال الذاتي .

3 . عندما يكون لزاما على طرفين في المنظمة العمل معا وهما يختلفان في كيفية القيام بهذا العمل، فيصبح مصدر الصراع هو تشعب الأهداف وتحقيقها . فعلى سبيل المثال فإن مدير المدرسة ومدير التربية يختلفان في

وجهات نظرهم حول مسائل كثيرة يراد تسويتها كالتشكيلات المدرسية أو قضايا التشعيب مثلا (Owens, 1981: 283) .

وبما أن الصراع حتمي في المنظمة، فلابد وأن يترك آثارا عليها، وقد تكون هذه الآثار إيجابية كما رأتها المدرسة التفاعلية، إذ اعتبرت الصراع عنصرا فعالا في التغيير، ويفيد المنظمة على اعتبار أنه أساس التقدم ومصدر من مصادر الإبداع والابتكار . أما أصحاب المدرسة الكلاسيكية فإنهم ينظرون إلى الصراع من وجهة نظر سلبية، فالصراع من وجهة نظرهم يؤدي إلى التوتر النفسي والقلق، وضعف المقدرة على اتخاذ القرارات، وانخفاض الروح المعنوية للأفراد مما يؤدي إلى تقليل الإنتاجية، أما الاتجاهات الحديثة في العلوم السلوكية المعاصرة، والتي تدور حول الصراع، فتشير إلى أنه عند تشخيص وجود صراع ما وعند استخدام الاستراتيجيات الإدارية الحديثة في معالجته، فإنه من الممكن ليس التخفيف من أثره المدمر فحسب، وإنما أيضا، وفي كثير من الحالات التعامل معه بشكل منتج وإيجابي (Owens,1987:245)، يلاحظ مما سبق أن الآثار الإيجابية والسلبية للصراع تعتمد على الطريقة التي يتم بها تناول الصراع وإدارته .

دور الصراع في العملية التربوية :

للصراع أهمية كبرى في المؤسسات بشكل عام، وفي المؤسسات التربوية بشكل خاص، وأشار جونسون (Johnson, 1991) في هذا الصدد إلى أن كثيرا من المدارس بحاجة إلى قدر معتدل من الصراع، لتجنب الجمود والركود والملل والروتين، والحفاظ على نموها وفعاليتها . وعلى مدير المدرسة أن لا ينظر إلى الصراع على أنه مظهر خاطيء لديه، ولكن عليه أن يفكر فيه على أنه ظاهرة إنسانية وحتمية الحدوث وأن المدير الناجح هو القادر على إدارة مثل هذه الصراعات لتكون وسيلة للإبداع والابتكار وتؤدي إلى

مخرجات إيجابية منتجة، " فإذا كنتم في ميدان العمل وكنتم على مستوى القيادة فيه، فـإنكم ولاشك سترغبون في وجود الصراع باستمرار لأنه يؤدي إلى تحفيز العمل طالما كـان ضـمن حـدود معينة ومعقولة، وإذا لم يكن لديكم أيها المديرون أي نـوع مـن أنـواع النزاعـات فـأنتم بلاشـك تواجهون مـشكلة مـا " (Guttman , 1999 : 13)، وعليـه فالـصراع في المدرسـة لـيس أمـرا سـلبيا، يعيب المدرسة، أو يقلـل مـن شـأنها، ولـيس دلـيلا عـلى ضـعف الإدارة، طالمـا أنـه في الحـدود الطبيعية، بل على العكـس مـن ذلـك، " فعـدم وجـود الـصراع يـشير إلى رتابـة أو خلـل مـا في المدرسة، باعتبار أن الصراع ملازم للحياة البشرية المتغيرة والمتجددة باستمرار " (Seyfarth, 1999 :147) .

كما أن أي موقف تعليمي أو تنظيمي بحاجة إلى صراع في الأفكار والآراء،ذلـك أن قمـع أو تجنب الصراعات يحرم المعلمين من فـرص كبـيرة لزيـادة الدافعيـة والتبـصر وتطـوير الإدراك والتعلم (Johnson,1978:300)، وفي التقرير الذي أعدته الرابطة الوطنية الأمريكية لمديري المـدارس الثانوية وضعت مجموعة من التوصيات لتحقيق بيئة تعليمية آمنة منهـا : مـساعدة الطلبـة في الحصول على قدر أكبر من التعلم، فكثير من الطلبـة يواجهـون مـشكلة عـدم الثقـة بقـدراتهم التعليميـــة مـــما يـــؤدي إلى صراع قـــد يقـــودهم إلى الـــسلوك العـــدواني أو الانـــسحاب أو الانطوائية(Tirozzi, 2001) .

ومواقـف الـتعلم مليئـة بـصراع الجـدل (Conflict of Controversy) والـذي يعتـبر وسـيلة لإطلاق شرارة التعلم لدى المتعلم، فهو موجود في كـل موقـف تعليمـي أو تنظيمـي لأنـه يمثـل الاختلاف والتباين في وجهـات النظـر والآراء والأفكـار والمعلومـات، ولـه دور أسـاسي في الـتعلم وتكوين المفاهيم، وحل المشكلات ، واتخاذ القرارات، كما أنه قـائم بـين مايعرفـه الفـرد وبـين المعلومـــات والأفكـــار الجديـــدة الـــواردة إليـــه . فالـــصراع يبـــدأ لـــدى الفـــرد عنـــدما

يقوم بتحليل المعلومات الواردة إليه حول موضوع ما وتصنيفها، ومن ثم الوصول إلى نتيجة تكون لديه مفاهيم ومدركات عن هذا الموضوع، وعندما يواجه الفرد بأفكار ومعلومات وآراء تخالف آراءه وأفكاره التي كونها تتكون لديه حالة من عدم الاتزان وعدم الثقة، فينشأ لديه صراع مفاهيمي(Conceptual Conflict) يدفعه للبحث المستمر عن المعلومات، والدخول في تجارب وخبرات جديدة، للتخلص من حالة الشك هذه ومن ثم تتكون لدى هذا الفرد معرفة أفضل نتيجة لمحاولته فهم وتقبل وجهات نظر الآخرين المخالفة لوجهة نظره والاقتراب منها مما يؤدي إلى تكوين مفاهيم دقيقة وواضحة عن الموضوع، وارتفاع مستوى قدرته على اتخاذ قرارات رشيدة (البواب، 1986) .

ويحدث صراع المصلحة (Conflict of Interest) بين أفراد المجتمع المدرسي (إداريين، معلمين، طلبة) بشكل مستمر، ذلك لأن لكل واحد منهم أهدافا ومصالح تختلف وتصطدم بأهداف ومصالح الآخر، وهذا النوع من الصراع وجه من أوجه الحياة، لايمكن تجاهله أو تجنبه، وبالتالي فإن مدير المدرسة مدعو إلى تشخيصه وإدارته بشكل بناء لأن له نتائج مهمة على العملية التربوية حيث يساعد على إجراء تغييرات أساسية في المدرسة وتطويرها وإبراز المشكلات الموجودة فيها والوصول إلى حلول مناسبة لها(البواب،1986) .

وتعد الخلافات في الرأي بين المديرين والمعلمين حقيقة واقعة في معظم المؤسسات التربوية حيث تتعدد المواقف وتتباين الآراء في المجتمع المدرسي، كما قد تظهر بعض الصراعات في المدرسة في حالة وجود بعض المدرسين من ذوي التخصصات والكفايات والخبرات الأعلى من مدير المدرسة .

مما سبق يمكن القول أن الصراعات ظاهرة حتمية في المجتمع المدرسي، ويترتب على ذلك ضرورة إلمام مدير المدرسة بسبل إدارة هذه الصراعات حتى تكون أدوات تغيير وإبداع بدل أن تكون معول هدم، كما أن قدرة مدير المدرسة على إدارة هذه الصراعات واستثمارها وتحويلها إلى صراع وظيفي يخدم العملية التربوية ويحقق أهداف المدرسة، يعتمد على قدراته وكفاياته، ومن المهارات اللازمة التي على مدير المدرسة تعلمها للتعايش مع هذا الواقع: " مهارات الإقناع، والتفاوض، وإقامة التحالفات حول القواسم المشتركة ذلك أن المدير يجب أن يبحث عن حلول تجعل من أطراف الصراع حلفاء لما يرونه فائدة لكل منهم في التعاون بدل التناقض"(القريوتي،2000: 140) .

مستويات الصـراع :

قد ينشأ الصراع في مستويات متعددة في المنظمة وقد صنف الصراع بحسب منشئه إلى عدة مستويات هي :

1. **الصراع داخل الفرد نفسه** (Intrapersonal Conflict) .
2. **الصراع بين الأفراد** (Interpersonal Conflict) .
3. **الصراع ضمن المجموعة الواحدة** (Intragroup Conflict) .
4. **الصراع بين المجموعات** (Intergroup Conflict) .
5. **الصراع داخل المنظمة** (Intraorganizational Conflict) .
6. **الصراع بين المنظمات** (Interorganizational Conflict) .

وتم التركيز في هذا الدراسة على ثلاثة مستويات للصراع هي : الصراع داخل الفرد، والصراع بين الأفراد، والصراع داخل المنظمة لعلاقتها بموضوع الدراسة .

الـصـراع داخـل الفــرد :

هو الذي ينشأ عند الفرد نفسه ويتمثل في ميول متضادة متزامنـة لقبـول أو رفـض شيء محدد للإقدام على سلوك معين أو الإحجام عنه، وعـلى الـرغم مـن أن هـذا النـوع مـن الـصراع يحدث داخل الفرد إلا أنه ينعكس على سلوكه وعلاقاته وتحقيقه لأهداف المنظمة ويحدث هذا المستوى من الصراع نتيجـة تعـارض الأدوار أو عنـدما يطلـب مـن الفـرد إنجـاز بعـض المهـام أو الأنشطة والأدوار التي لا تتوافق وخبراتـه أو اهتماماتـه أو أهدافـه أو قيمـه (Rahim, 2001: 96)، ومن أنماطه :

1. **صراع الهدف** (Goal Conflict) الذي ينشأ عند الفرد عندما يكون في موقـف الاختيـار بـين هدفين إيجابيين لهما أهميـة متـساوية (إقـدام / إقـدام)، أو الـصراع بـين هـدف إيجـابي وهدف سلبي وذلك عندما توجـد بعـض العنـاصر الإيجابيـة والعنـاصر الـسلبية في نفـس الموقف (إقدام / إحجام)، أو الصراع بين هدفين سـلبيين وذلـك لأن عـلى الفـرد أن يختـار الهدف الأقل ضررا (إحجام / إحجام) (العمايرة، 2002 : 240) .
2. **صراع الدور** (Role Conflict) : يظهر صراع الدور عنـدما يواجـه الفـرد دوريـن متعارضـين لعدم استطاعة الفرد الوفاء بتوقعات الدورين في انـسجام، أو بـسبب تنـاقض متطلبـات الدور مع حاجـات الفـرد وقيمـه واتجاهاتـه، أو بـسبب تـداخل الأدوار، ويتوقـف صراع الدور في كثير من الأحيان على عاملين هما : طبيعـة الموقـف مثـل درجـة تعـارض وتنـافر الأدوار، وعدم المرونة في تنفيذ التوقعات، وشخصية الفـرد ويتـضمن ذلـك القـدرة عـلى التكيف حسب الموقـف، والقـدرة عـلى تجاهـل بعـض المتطلبـات لأحـد الأدوار أو لآخـر (Rahim, 2001: 99) .

الـصـراع بيـن الأفــراد :

يحدث هذا المستوى من الصراع بين فردين أو أكثر ضمن مجموعة العمل، وذلك نتيجة لاختلاف حاجات الأفراد، وثقافاتهم، وقيمهم، وميـولهم، وفلـسفاتهم، وأدوارهـم، أو نتيجـة لتباين وجهات النظر فيما بينهم حول قضايا معينة في المـستوى التنظيمـي (Hanson, 1996: 263)، وبشكل عام فإن هذا النوع من الصراع، إذا مـا حـدث في أيـة مدرسـة يمكـن رده إلى مـصدرين رئيسين هما: (العمايرة، 1999: 223) :

1. **الأول** : يشمل عدم الاتفاق عـلى الأهـداف أو عـلى الإجـراءات، وحـالات الاخـتلاف عـلى إجراءات بلوغ الأهداف التربوية، والتي تقع ضمن الطرائق والوسائل الكثـيرة وبالتـالي فإن إمكانية حدوث الصراع كثيرة .
2. **الثاني** : يشمل الأمور العاطفية مثل المشاعر السلبية التي تنعكس في صورة الغضب وعدم الثقة والخوف والرفض والمقاومة وخاصة بين الرئيس والمرؤوسـين، وفي معظـم الأحيـان تكون هذه المشاعر السلبية تراكمية أو سابقة لموقف الصراع .

الـصـراع داخـل المنظمـة :

أصبح ينظرإلى الصراع داخل المنظمات على أنه أمر محتوم، وفي أغلـب الأحيـان يكـون مشروعا، ذلك لأن الأفراد والجماعات في الإطار الاجتماعي متواكلون وأنهم منـشغلون باسـتمرار في العمليـات الديناميـة لتعريـف وإعـادة تعريـف طبيعـة ومـدى هـذا الاعـتماد المتبـادل بينهم، والحقيقة المهمة في ديناميـة هـذه العمليـة الاجتماعيـة أن المحـيط الـذي تحـدث فيـه هذه العملية يكون أيضا في تغير مستمر، لذلك تشهد المنظمة صراعـات مسـتمرة قـد تكـون بـسيطة وثانويـة، وقـد تكـون جوهريـة وبالغـة الأهميـة، وهـي ليـست بالـضرورة دائمـا

سلبية وضارة بالمنظمة ولكن يمكن أن تكون إيجابية، فالصراع داخل المنظمة كثيرا ما يساعد على إحياء معايير موجودة أو يسهم في إظهار معايير جديدة ويمكن أن يكون الصراع آلية لتكييف المعايير لتصبح ملائمة لأوضاع جديدة أو متغيرة .

وهناك مفهومان يستخدمان كأساس لتشخيص الصراع داخل المنظمة : **الأول:** يبحث في فهم الدينامية الداخلية للأحداث التي تحدث في أثناء عملية الصراع، **والثاني:** يبحث في تحليل التأثيرات الخارجية التي تسعى إلى تكوين الصراع . هذا وتؤثر العوامل التنظيمية في طبيعة الصراع في المنظمة، فالقوانين والأنظمة والإجراءات (مكتوبة وغير مكتوبة، رسمية وغير رسمية) التي تنظم السلوك داخل المنظمة تعمل على تجنب أو إدارة الصراع، ولكن كثيرا ما تخلق هذه الأنظمة والإجراءات الصراع أو تزيد حدته أو تعمل على تعقيد حله عندما تصبح غير عملية أو عندما يبطل مفعولها . وتؤثر معايير أو قواعد المنظمة الاجتماعية في طبيعة الصراع داخل المنظمة، فالضغوط الاجتماعية مثلا قد تدعو إلى المواجهة العدوانية أو إلى السكون والهدوء، وعندما تمتثل المنظمة لمعايير أو قواعد تتميز بالسرية والاتصال المقيد تكون أرضا خصبة للصراع . ويعتمد نجاح المنظمة في إدارة الصراع بصورة منتجة على قدرتها على إنجاز التناسق والتعاون بدلا من الصراع العدائي بين أقسامها، وتشجيع الاختلافات ليستفاد منها بعدئذ في حل منتج للمشكلات يؤدي إلى حلول مبدعة ومقبولة (Owens, 1987: 281-286)

والصراع داخل المنظمة إما أن يكون :

1. **صراعا رأسيا (هرميا) :** وهو الصراع الذي يحدث بين طرفين ينتميان إلى مستويات تنظيمية مختلفة أي صراع الرئيس مع المرؤوس، مثل صراع مدير المدرسة مع مدير التربية والتعليم، أو صراع معلم مع مدير المدرسة.

2. **صراعـا أفقيـا (خطيـا) :** وهـو الـصراع الـذي يحـدث بـين أطـراف تنتمـي إلى مـستويات تنظيمية واحدة، دون أن يكون لأي منها سلطة على الأخرى، مثـل صراع مـدير المدرسـة مع المشرف التربوي، أو صراع معلم مع معلـم آخـر داخـل المدرسـة (الطويـل، 1998 : 304) .

النظـريات الإداريـة وموقفهـا مـن الـصـراع :

لقد تطورت النظـرة إلى موضـوع الـصراع مـع تطـور الفكـر الإداري مـن خـلال المـدارس الفكرية المختلفة، إذ كانت نظرة المدرسة التقليدية للصراع نظـرة سـلبية ومـن منطلـق "ربـح ـ خسارة " وأنه وضع يجب تجنبه والقضاء عليه، وتعده مرادفا للعنف والعدوانية، ودلـيلا عـلى انهيار المنظمات، وفشل الإدارة في التخطيط والتنظـيم أو في ممارسـة قـدر مـن الرقابـة . وعـلى الرغم من أن المدرسة السلوكية تنظر إلى الصراع عـلى أنـه ظـاهرة طبيعيـة تـصاحب التفـاعلات الإنسانية داخل أية منظمة وأنه لايشكل بالضرورة شيئا مخيفا، إلا أنها لم تـدرك أهميـة الـصراع الوظيفي، ودوره لصحة المنظمة، وترى ضرورة حل الـصراع أو تخفيفـه وضـبط حجمـه وعـدم تشجيع حدوثه .

أما وجهة النظر المعاصرة فقد أصبحت تنظر إلى الصراع نظرة إيجابية وأنـه نتيجـة طبيعيـة للتفاعلات الإنسانية داخل أية منظمة وليس بالضرورة أن يكون ضارا، وأن وجـوده بدرجـة معتدلـة يساعد في المحافظة على حيوية الأفراد وجماعات العمل ويعد من الصراعات الوظيفية وله تـأثير في تحسين الأداء التنظيمي للعاملين، وعاملا مساعدا للمنظمة على التجديد والابتكار والنمـو والقـدرة على التكيف مع التغيير، أما في حال عـدم وجـوده أو حدوثـه بمـستوى متـدن جـدا فـإن المنظمـة تتصف بالفتور والجمود، وضعف الاستجابة للتغيير والأفكار الحديثة، وينخفض فيها مـستوى أداء العاملين، كما أن وجود الصراع بـشدة عاليـة يعـد عـاملا مـؤثرا في تـدني مـستوى الأداء الـوظيفي

ويصبح من الصراعات غير الوظيفية التي تصيب المنظمة بالتشويش وعدم التعاون بين أفرادها (Robbins, 2001) .

أما النظرية الموقفية للصراع فقد تناولت الصراع على أساس أن تحليل الموقف وتشخيصه أساس لازم لتحديد رد الفعل المناسب، وأنه لا توجد هناك طريقة واحدة مثلى لإدارة الصراع يمكن استخدامها في كافة الظروف، وإنما توجد هناك استراتيجيات مثلى لإدارة الصراع تناسب مواقف معينة، وبموجب التناول الموقفي يتم تشخيص الصراع بهدف معرفة أسبابه ودوافعه ومن ثم اختيار الاستراتيجية المناسبة للتعامل معه من بين الأبدال المطروحة على أن تؤدي إلى ربح كل الأطراف المتصارعة(Owens, 1981) .

يظهر من العرض السابق أن المدارس الإدارية تختلف في نظرتها إلى الصراع،كما يظهر أن هناك تطورا في نظرة هذه المدارس إلى ظاهرة الصراع،ففي حين نظرت المدرسة التقليدية إلى الصراع على أنه أمر سلبي يجب القضاء عليه، عدته المدرسة الحديثة أمرا طبيعيا له آثار إيجابية وأخرى سلبية .

إدارة الصــراع : Conflict Management

تعني إدارة الصراع " **التدخل الهادف لحفز وتشجيع الصراع المفيد أو التدخل لمنع وحل الصراع المدمر** " (Roberts , 1997 : 24) .

كما عرف روبنز(Robbins, 2001: 392) إدارة الصراع بأنها العملية التي يتم فيها استخدام الحلول والمثيرات لتحقيق مستوى الصراع المرغوب فيه .

وأشار أونز (Owens, 1981) إلى أن عملية التدخل في الصراع لإدارته تتضمن تشخيص الصراع، الذي يعد خطوة هامة على طريق إدارته بشكل منتج، وتشتمل عملية تشخيص الصراع على :

1. **معرفة أسباب الصراع الحقيقية في المنظمة**، ومعرفة مشاعر أطراف الصراع وذلك من أجل معالجتها بشكل جذري .

2. **تحديد حجم الصراع على مستوى الفرد وبين الأفراد وبين المجموعات .**

3. **معرفة الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة الصراع .**

كما أورد تود(Todd, 1992: 373) مجموعة من المهارات اللازمة لإدارة الصراع بشكل فعال بحيث يؤدي إلى نتائج إيجابية . وهذه المهارات هي :

1. القدرة على التحلي بالصبر والاحتفاظ بأعصاب هادئة وعدم اللجوء إلى المشاجرة في أثناء التدخل في الصراع .

2. القدرة على إيجاد حلول ترضي جميع أطراف النزاع .

3. القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين، لأنه ليس من السهل حل الصراع وأحد الأطراف في حالة غضب أو حزن، لذلك يجب على المدير أن يعمل على إنهاء الحالة الانفعالية أولاً ثم البدء بحل الصراع .

4. القدرة على التزام الحياد عند التدخل في الصراع والتركيز على المشكلة وليس على الأشخاص .

5. القدرة على التحليل، والفهم الدقيق للمعاني، والتأكد من صحة المعلومات المتوافرة، وعدم الاعتماد على مصدر واحد للحصول على المعلومات .

وتنطلق المعالجة الناجحة للصراع داخل المنظمة من مرتكزات رئيسة عدة، أبرزها :

1. **يعد الصراع أو الخلاف أمرا طبيعيا**، فعندما تتفاعل مع الآخرين لابد من ظهور اختلاف في الآراء والأفكار، وبخاصة في ما بين المجموعات النشطة والفاعلة، فحيث يوجد الإبداع تبرز احتمالات ظهور الصراع،

ولكن الموضوع الأكثر أهمية هو: كيف تتعامل مع الصراع عندما يحدث؟

2. **يجب التعامل مع الصراع بوضوح** وبطريقة طبيعية من خلال المناقشات الصريحة وبما يحقق الإدارة الفاعلة للصراعات .

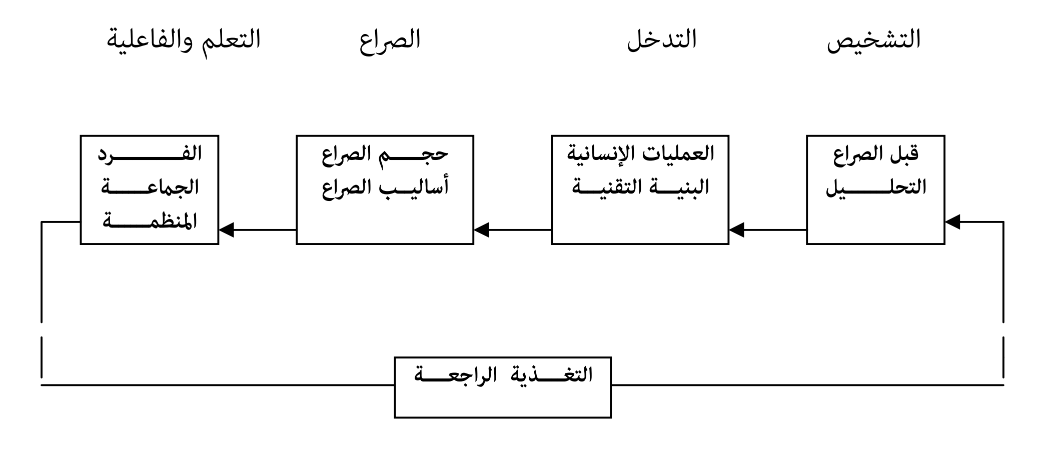
3. **إدراك أن الصراع يقع حول الموضوعات،** وليس حول الأشخاص أنفسهم.

4. **تتضمن إدارة الصراع البحث عن الأبدال** أو الحلول المناسبة للموقف القائم حاليا .

5. **تتركز المناقشة حول الصراع على ما يحدث الآن في المجموعة** من أجل إدارة الصراع والبحث عن مستقبل أفضل، أكثر من التركيز على المواقف السابقة .

6. **ينبغي أن تتعامل المجموعة مع الصراع ككل متكامل،** نظرا لتأثيره على عمل الفريق، لذا ينبغي على أعضاء الفريق جميعا تقديم المساعدة الممكنة لإدارته بنجاح (مؤتمن وصالح، والتكروري، 2002،63 – 64) .

وقد اهتم الباحثون بعملية إدارة الصراع التنظيمي لتحقيق فاعلية أفضل للمنظمة من خلال تطوير نماذج متعددة لإدارة الصراع في المنظمات، فقد طور رحيم(Rahim, 2001) أنموذجا لعملية إدارة الصراع التنظيمي بفاعلية يتكون من أربع مراحل كما يوضحها الشكل (2) .



الشكل (2)

عملية إدارة الصراع التنظيمي

Source: Rahim, M. A.(2001). Managing Conflict in Organizations. 3[rd]ed, P.87.

- **التشخيص** : تعد عملية تشخيص الـصراع القاعـدة الأساسـية والخطـوة الأولى والمهمـة لإدارة الصراع بكفاءة وفاعلية وذلـك لغايـات التعـرف إلى مـشكلة الـصراع ومعرفـة حجـم الـصراع وتحديد شدته وأسـبابه، وتجـري باسـتخدام مقيـاس الـصراع التنظيمـي، فـضلا عـن إجـراء المقابلات المتعمقة مع الأفراد، وجمع البيانات وتصنيفها وتحليلها، وعملية التشخيص هـي القاعدة الأساسية لخطوة التدخل في الصراع، لأن التدخل في الصراع بـدون تشخيـصه يعنـي احتمالية حل المشكلة بصورة خاطئة .

- **التـدخل** : تـتم عمليـة التـدخل في الـصراع مـن خـلال اتبـاع أسـلوبين أساسـيين هـما: **العمليـات الإنـسانية** (Human-Processes) مثـل القيـادة، واتخـاذ القـرار، والاتصال الفعال، والعمل على التغيـير في ثقافـة المنظمـة مـن اتجاهـات وقـيم ومعتقـدات الأفـراد العـاملين مـع دعـم أفـراد المنظمـة وتمكيـنهم مـن تعلـم

كيفية إدارة الصراع واستخدام الأساليب المناسبة لإدارته، وغيرها من العمليات التي تضمن العمل المتناغم لزيادة فاعلية المنظمة . **أما البنية التقنية**(Techno-Structural) فتعني ترتيب الأنشطة والفعاليات وتصنيف الوظائف، وتحديث الآلات والوسائل والتعديل في بنية المنظمة، وأتمتة الطرق والإجراءات، لزيادة فاعلية الأفراد والوحدات والأقسام، كي يستطيع أفراد المنظمة بلوغ الأهداف المنشودة للمنظمة، ومن الضروري للإداري القيام بإجراء التغذية الراجعة بهدف التقييم .

- **الصراع** : وهي مرحلة مواجهة الصراع من خلال معرفة درجة حجم الصراع وشدته للعمل على زيادة شدة الصراع واستثارته إذا كان أدنى من المستوى المرغوب فيه، أو التقليل منه في حالة ارتفاع حدته، للمحافظة على مستوى معتدل من الصراع في المنظمة، من خلال استخدام استراتيجيات إدارة الصراع كأساليب سلوكية متعددة والتي تعين الإداري في إدارته للصراع .
- **التعلم والفاعلية** : من أجل تحقيق الفاعلية المرجوة للمنظمة لابد أن يتمتع قائد المنظمة بعقلية منفتحة، وأن يكون قادرا على التأثير في المرؤوسين، وتشجيعهم على التعامل مع المشكلات بتفكير ناقد، والابتعاد عن الحلول التقليدية،وأن تكون لديه القدرة على تحفيز طاقات العاملين وإبداعاتهم، مع إجراء عملية التقويم المستمر من خلال التغذية الراجعة .

إدارة الصـــراع البنـاء : Constructive Conflict Management

إن جوهر عملية إدارة الصراع البناء هو الإبقاء على المستوى المناسب من الصراع، بشكل لا يكون منخفضا جدا يؤدي إلى الركود والجمود والملل، وغير مرتفع جدا بحيث يصبح صراعا مدمرا، وإن قدرة المدير على إبقاء الصراع ضمن الحدود المرغوب فيها تعتمد على القدرات والكفايات التي يتمتع بها، إذ تتضمن عملية إدارة الصراع البناء على عمليتين هامتين هما :

تحفيز الصراع، والسيطرة عليه (Gibson,Ivancevich,Donelly,1991:312). إن عملية السيطرة على الصراع تتطلب من المدير امتلاك العديد من الكفايات التي تعينه على تشخيص الصراع والتعرف على حجمه ومصادره وأسبابه ودوافعه واختيار الاستراتيجية المناسبة لإدارته . كما تتضمن عملية تحفيز الصراع العمل على تحريضه إذا قل عن المستوى المرغوب فيه، دون أن يؤثر ذلك في بنية المنظمة، ويمكن أن تتم عملية تحفيز الصراع بعدة طرق منها :

1. أن **يشجع المدير مرؤوسيه** على تقييم الإجراءات المعتمدة في المنظمة من خلال عقد اللقاءات الفردية والجماعية، ، وبين جميع أفراد المنظمة بشكل دوري، وذلك من أجل فتح المجال لظهور أفكار جديدة مبتكرة (Woffard, 1982: 250) .
2. **على القادة في المستويات العليا، عدم اتخاذ قرارات سريعة حول موضوع ما،** وإنما عليهم تشجيع الآخرين على البحث والاستقصاء عن الموضوع وتقييمه قبل اتخاذ القرار النهائي بشأنه وبهذه الطريقة تتم أيضا معرفة الأشخاص الذين لا يوافقون عليه (Woffard,1982: 250) .
3. **إدخال شخص يتصف بعقلية خلاقة بين أعضاء المجموعة** التي تقوم باتخاذ القرارات وذلك من أجل تحدي الأفكار الجديدة المقترحة (Gibson & Others , 1991 : 318) .
4. **يمكن الإيعاز إلى كل فرد من أفراد المنظمة، على حدة، التحري عن موضوع** ما ومن ثم تجتمع الأطراف جميعها معا كي تتبادل الآراء وتناقش الافتراضات ووجهات النظر المختلفة (Woffard , 1982 : 251).
5. **وفي بعض الحالات، يمكن إثارة الصراع البناء** عن طريق وضع الأفراد والجماعات ضمن ظروف تنافسية، على أن تكون الأنظمة والقوانين واضحة، وأن تكون هناك مساواة في الظروف بين مختلف العاملين،

فإنه ينتج عن هذه الحالة في الغالب الصراع البناء أو المفيد، وذلك لأن كل مشترك في عملية الصراع سوف يعمل بجد من أجل الفوز، وتكون النتيجة الحتمية لذلك هي زيادة في إحدى مجالات الأداء التنظيمي (Barney & Griffen, 1992: 690) .

من خلال العرض السابق يتضح أن عملية إدارة الصراع، وتحديد الاستراتيجية المناسبة لذلك ليست بالعملية اليسيرة بل إنها عملية صعبة، ومهمة في نفس الوقت، وهي أيضا أحد أهم أدوار مدير المدرسة الثانوية , فالصراع أمر حتمي لامفر منه، وأن نتائج الصراع الإيجابية والسلبية تعتمد على طريقة إدارته، لذا لابد وأن يكون المدير على وعي كامل بكل هذه الأمور، وأن تكون لديه القدرات والكفايات التي تمكنه من تشخيص الصراع والتقدير الدقيق للأوضاع التي يجب فيها التدخل من أجل حل الصراع إذا كان أعلى من المستوى المطلوب، وتلك التي يجب فيها إثارته إذا كان أقل من المستوى المعين،حتى يستطيع اتخاذ القرار المناسب تجاه الصراع، وتكون نتائجه إيجابية وذات مردود إيجابي على العملية التربوية وبالتالي تحقيق الكفاءة والفاعلية للمدرسة .

استراتيجيات إدارة الصراع : Conflict Management Strategies

نظرا لأهمية إدارة الصراع في المنظمات المختلفة فقد أولى الباحثون أمثال توماس وكيلمان(Thomas&Kilmann)، ورحيم(Rahim)،وروبنز(Robbins) عملية إدارة الصراع أهمية كبيرة لتحقيق فاعلية أفضل للمنظمة من خلال تصميم نماذج متعددة تعين الأفراد على كيفية إدارتهم للصراع، ولهذا تعددت وتنوعت استراتيجيات إدارة الصراع حسب المستوى الذي يحدث فيه، وتتدرج هذه الاستراتيجيات من إيجابية نسبيا إلى استراتيجيات سلبية نسبيا، ومن بين هذه النماذج :

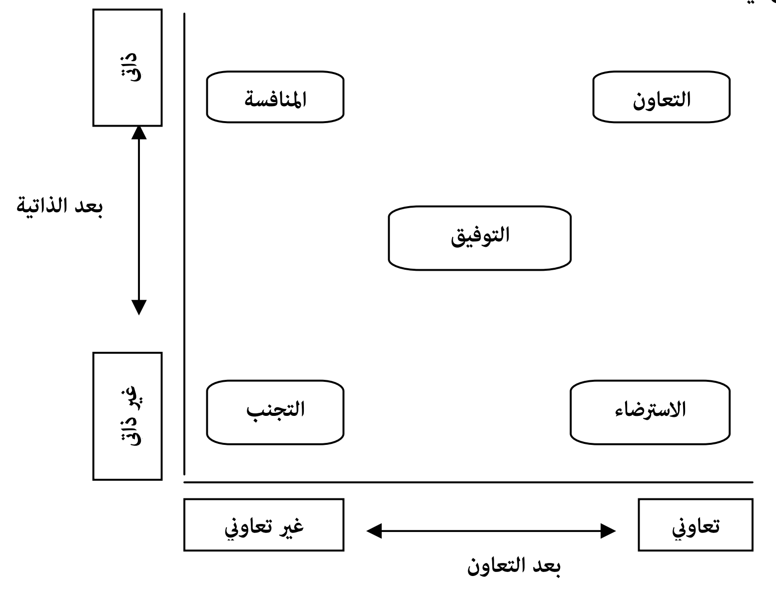
أنمـوذج تومـاس وكيلمـان Thomas & Kilmann

وهـو عبـارة عـن مخطـط مـشابه لمخطـط بليـك وموتـون ويـشير هـذا الأنمـوذج إلى أن اهتمامات الفرد في المنظمات تنتشر على بعدين هما :

1. **بعد التعاون** : الذي يشير إلى مدى رغبة الفرد في إرضاء اهتمامات الآخرين ويمتد من درجـة غير متعاون إلى درجة متعاون .

2. **بعد الذاتية** : الذي يشير إلى المدى الذي يرغب فيه الفرد إرضاء اهتماماتـه هـو، ويمتـد مـن درجة غير ذاتي إلى درجة ذاتي .

وعلى أساس هذا التحليل يحدد الأنموذج خمـس اسـتراتيجيات لإدارة الـصراع , كـما هـو موضح في الشكل (3) .



الشكل(3)

مخطط استراتيجيات إدارة الصراع كما حددها توماس وكيلمان

Source: Thomas, K. & Kilmann, R. (1974) Thomas-Kilmann Conflict MODE Instrument, P. 9

1. **استراتيجية المنافسة** Competitive : إنها استراتيجية تتصف بالذاتية بدرجة عالية وغير تعاونية، وتتميز هذه الاستراتيجية بتوجه المكسب والخسارة أو بالسلوك القسري لتحقيق مكاسب شخصية، إن المدير الذي يستخدم هذه الاستراتيجية يسلك جميع الطرق لتحقيق أهدافه، لذلك فهو غالبا ما يتجاهل حاجات وتوقعات الطرف الآخر .
2. **استراتيجية الاسترضاء** Accomodative**:** تتصف هذه الاستراتيجية باهتمام متدن بالنفس واهتمام كبير بالآخرين، في هذه الاستراتيجية يضحي المدير باهتماماته وحاجاته في سبيل إرضاء الآخرين وتحقيق رغباتهم(Thomas & Kilman,1974)
3. **استراتيجية التجنب** Avoidant: تتصف هذه الاستراتيجية بالذاتية والتعاون **بدرجة** متدنية، ولهذه الاستراتيجية ارتباط بالانسحاب والهروب من مواجهة الصراع، وهذا لايعني غياب الصراع وإنما يبقى كامنا وقد يظهر بصورة أشد خطورة .
4. **استراتيجية التوفيق** : Compromise إنها استراتيجية تتصف بالوسطية بين الذاتية والتعاون، وتتضمن هذه الاستراتيجية مبدأ الأخذ والعطاء حيث يتخلى كل من الطرفين عن شيء أو مكاسب معينة للوصول إلى حل وسط يرضي الطرفين .
5. **استراتيجية التعاون** Collaborative: تتميز هذه الاستراتيجية بالذاتية والتعاون بدرجة عالية وتقود إلى مجهودات ترضي الطرفين المتصارعين، من خلال حل مشترك للمشكلة فهذه الاستراتيجية مرتبطة بأسلوب حل المشكلات الذي يؤدي إلى حلول خلاقة (Thomas& Kilmann,1974)، كما أشار(Rahim,2001) إلى أن استراتيجية التعاون أكثر فاعلية من الاستراتيجيات الأخرى لتحقيق تكامل الأنشطة لمختلف الأنظمة

الفرعية، وعندما تكـون المـسائل معقـدة، فـإن هـذه الاسـتراتيجية مفيـدة في اسـتخدام المهارات والمعلومات التي يمتلكها مختلف الأطراف لصياغة حلول وإنجازات باهرة .

أنموذج مارش وسيمون March & Simon

طرح الباحثان من خلال هذا الأنموذج أربع استراتيجيات لإدارة الصراع هي:

1. **حل المشكلة** : من خلال تعاون الأطراف المعنية بالصراع وطـرح الأبـدال للتوصـل إلى حـل مرض للجميع .
2. **الإقنـاع** : تفـترض هـذه الاسـتراتيجية وجـود اخـتلاف في الأهـداف الفرديـة ضـمن نطـاق المنظمة، وتنطوي هـذه الاسـتراتيجية عـلى تأييـد مـشاركة الأفـراد في بعـض المـستويات، وإمكانية التوسط للقـضاء عـلى الخلافـات التـي تتعلـق بالأهـداف الفرعيـة ضـمن إطـار الأهداف العامة .
3. **إجراء الـصفقات أو المـساومة** (Bargaining) : تـستخدم هـذه الاسـتراتيجية عنـدما تكـون أهداف أطراف الصراع ثابتة، ويتمسك كل طرف بأهدافه، فيتم التدخل لعقد اتفاق بين الأطراف المتصارعة .
4. **التحالف أو الائتلاف** (Coalitions) تعكـس الحلـول في هـذه الاسـتراتيجية القـوة النـسبية لمختلف أطراف الصراع (الطويل، 1998 : 305) .

أنمـوذج رحيـم (Rahim , 2001) :

لقـد صـنف رحـيم اسـتراتيجيات إدارة الـصراع عـلى بعـدين مـستخدما مخططـا شـبيها لمخطط بليك وموتون هما :

1. **بعد الاهتمام بالذات** : الذي يشير إلى توجه سلوك الفرد نحو إرضـاء ذاتـه واهتماماتـه فقط

2. **بعـد الاهـتمام بـالآخرين** : الـذي يـشير إلى توجـه سـلوك الفـرد نحـو إرضـاء الآخـرين والاهتمام بمصالحهم .

وتمثل هذه الأبعاد اتجاهات الدافعية للفرد أو توجهاته خـلال الـصراع، وبـربط هـذين البعدين تنتج خمس استراتيجيات محددة لإدارة الصراع كما يوضحها الشكل (4) .

متدن بعد الاهتمام بالذات عال

عال الاهتمام بالآخرين متدن

Integrating التكامل	Obliging الإرضاء
Comoromising التسوية	
Dominating الهيمنة	Avoiding التجنب

الشكل(4)

أبعاد استراتيجيات إدارة الصراع

Source: Rahim, M.A.(2001). Managing Conflict in Organizations, 3rd ed. P. 28.

1. **التكامل** : تعـبر هـذه الاسـتراتيجية عـن اهـتمام عـال بالـذات وبـالآخرين، إذ يوجـد تعـاون مـشترك بـين أطـراف الـصراع مـن خـلال الانفتـاح وتبـادل

المعلومات والاتصال المفتوح، ودراسة أسباب الصراع بصورة تشاركية من أجل التعرف على المشكلة الحقيقية (Rahim, 2001: 28) .

2. **الإرضاء** : تعبر هذه الاستراتيجية عن اهتمام متدن بالذات واهتمام عال بالآخرين، إذ يهتم الفرد بإرضاء الطرف الآخر والإذعان لمتطلباته على حساب تحقيقه لاهتماماته الذاتية في محاولته لحل مشكلة الصراع ((Rahim, 2001: 29)) .

3. **الهيمنة** : تعبر هذه الاستراتيجية عن اهتمام عال بالذات واهتمام متدن بالآخرين، إذ يستخدم الفرد سلوك القوة والإجبار لتحقيق أهدافه ورغباته دون الاهتمام بأهداف ورغبات الطرف الآخر، وتمثل هذه الاستراتيجية موقف رابح ـ خاسر(Rahim, 2001: 29) .

4. **التجنب** : تعبر هذه الاستراتيجية عن اهتمام متدن بالذات وبالآخرين، وهي تعبر عن انسحاب الفرد وهروبه من مواجهة الصراعات وحل المشكلات(Rahim, 2001: 29)

5. **التسوية** : وتعبر هذه الاستراتيجية عن اهتمام متوسط بالذات وبالآخرين، إذ يحاول الإداري الوصول بأطراف الصراع إلى نقطة الوسط من خلال تخلي أطراف الصراع عن بعض رغباتهم للوصول إلى حل مقبول للطرفين(Rahim, 2001: 30) .

النموذج سداسي الخطوات لإدارة الصراع

يتضمن هذا الأنموذج ست خطوات لإدارة الصراع هي :

1. تحديد المشكلة .
2. تحليل الموقف (المشكلة) .
3. البحث عن الأبدال لتحديد المدخل المناسب لحل المشكلة .
4. التنبؤ بنتائج كل بديل .

5. اختيار البديل الأنسب .

6. التقييم والمتابعة (موتمن وآخرون، 2002 : 67) .

من خلال التحليل السابق لاستراتيجيات إدارة الصراع بين الأفراد يتبين أن الدراسة والباحثين قد تناولوا سبلا متباينة لإدارة الصراع، وقد اقترحوا استراتيجيات متعددة لإدارة الصراع تعكس كلا من وجهة نظر المدخل الكلاسيكي والمدخل الوظيفي للصراع، إن هذا التعدد في استراتيجيات إدارة الصراع إنما يعكس حقيقة وجود الصراع كظاهرة تنظيمية ثابته ومستقرة في معظم المنظمات، ومن ثم ظهور الحاجة إلى إدارته بشكل علمي، كما يتضح أيضا أن هذا التنوع في استراتيجيات إدارة الصراع يفسح المجال أمام المدير لاختيار الاستراتيجية المناسبة لموقف الصراع، إلا أن اختيار مدير المدرسة لأحد هذه الاستراتيجيات سوف يؤثر بلاشك على نتائج الصراع، وبالتالي يؤثر في فاعلية وكفاءة المدرسة من هنا تبرز أهمية كفايات مدير المدرسة المهنية التي قد تساعده في اختيار الاستراتيجية الملائمة لموقف الصراع ومن ثم الوصول إلى الصراع البناء الذي يقود المدرسة إلى التطوير والإبداع .

3 - الكفايات المهنية وعلاقتها بإدارة الصراع :

يتخذ الأردن في الوقت الحاضر خطوات تنظيمية جيدة من أجل تطوير التعليم، والإدارة المدرسية، والاهتمام بالقائمين عليها، سواء من حيث : اختيارهم، وذلك بتغيير شروط الاختيار وتحسينها عما كانت عليه في السابق، أو إعدادهم و تدريبهم قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة وذلك من خلال إلحاقهم بعدة برامج تدريبية في أثناء الخدمة منها : دورة الإدارة المدرسية، التي تقدمها وزارة التربية والتعليم لمديري المدارس منذ عام(1989) أو من خلال برامج دبلوم الإدارة المدرسية وماجستير الإدارة التربوية بكليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية والذي بدأ العمل به منذ العام الجامعي(89

/90) (وزارة التربية والتعليم، 1999 (أ) : 34) بهدف تمكين القيادات التربوية من القيام بمهامها الوظيفية بكفاءة ونجاح، ذلك لأن مدير المدرسة هو المسؤول الأول عن المدرسة إداريا، وفنيا، وبقدر تأهيله وكفاياته يكون نجاحه في المهام المنوطة به .

وكذلك تبنت وزارة التربية والتعليم عدة مشروعات لتطوير الإدارة المدرسية، منها مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية لإدارة الخدمات التربوية، بهدف التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس وكذلك مشروع البرنامج الأساسي لتطوير الإدارة المدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2002 (أ) : 34،21) . غير أن فاعلية ممارسة المديرين لعملهم تقل عندما تزداد المشكلات التي يواجهونها في عملهم اليومي سواء من حيث عددها أو نوعها (المعمري، 1998 : 65-70) .

وكما هو معروف فإنّ المدارس الثانوية في الأردن كغيرها من المدارس في أي بلد آخر تضم فئات مختلفة من الأفراد يحيط بهم كثير من المشكلات والصراعات الناتجة عن العديد من الأسباب التي تم تناولها سابقا، وذلك لأن كل فرد في المدرسة لديه خلفيته الثقافية والاجتماعية والمنظومة القيمية الخاصة به، ولديه كذلك مجموعة من القدرات والإمكانات والكفايات التي تميزه عن غيره، كما أن أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة تتصف وظائفهم بالتعقيد لأنهم يقومون بأدوار تتصل بمهام ليس من السهل تحديدها، كما تتعدد أدوارهم، وتختلف توقعات هذه الأدوار، ولذلك فإن سلوك المدير كقائد تربوي له أهمية قصوى في تجنب المشكلات والوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة (نشوان، 1985 : 122- 125) .

والمدارس بشكل عام ـ وعلى رأسها المدارس الثانوية ـ هي التي تدفع بأبناء المجتمع إلى معترك الحياة وسوق العمل، أوتهيئتهم لمزيد من العلم والتعلم

بعد الكشف عن قدراتهم وصقل مواهبهم، ولذلك وضعت التشريعات والقوانين والأنظمة التي تنظم سير العملية التربوية (مدخلات وعمليات ونواتج)، ومن تحليل مهام وواجبات مدير المدرسة- بوصفه المسؤول الأول عن سير العملية التربوية في المدرسة - الواردة في دليل الإدارة التعليمية لعام 1981 يمكن القول : إن هذه المهام هي في الحقيقة مهام عامة تتبعها مهام أخرى عديدة، وعمل مدير المدرسة كثير التعقيد ومتشعب وليس بالأمر اليسير بل إنه عمل يتحدى كل ما لدى المدير من قدرات وطاقات وإمكانات .

ومما يزيد العبء على مدير المدرسة الثانوية في الأردن، أن مهام وواجبات مدير المدرسة لا تتناول الصراعات التي قد تحدث بين المعلمين وإدارة المدرسة، أو بين المعلمين أنفسهم، أو بين المعلمين والإداريين في المدرسة، أو الصراعات التي قد تحدث بين إدارة المدرسة ومعلميها مع أولياء أمور الطلبة، بالشكل الذي يمكّن مدير المدرسة من إدارة هذه الصراعات داخل نطاق المدرسة بفاعلية مع أن معظم الصراعات التي تحدث في المدرسة - باعتقاد المؤلفة - تكون ضمن هذا السياق .

أما فيما يتعلق بالصراع مع الطلبة فنجد أن من المهام والواجبات الأساسية لمدير المدرسة في الأردن التعرف إلى حاجات الطلبة ومشكلاتهم الدراسية والاجتماعية والسلوكية بالتعاون مع المعلمين والمرشدين التربويين في المدرسة وغيرهم من المختصين والعمل على حلها بمشاركة الهيئة التدريسية وبالتعاون مع الجهات المعنية والمتخصصة الأخرى . كما أن تعليمات الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية والخاصة لسنة (1998) قد جاءت ببعض الضوابط التي يمكن أن تحد من الصراعات بين الطلاب بعضهم بعضا أو بين الطلاب والمعلمين أو الطلاب وإدارة المدرسة إذا تم استخدامها بحكمة من قبل

إدارة المدرسة . فقد نصت المادة الرابعة من نظام الانضباط المدرسي على أنه توقع عقوبة الإنذار على الطالب الذي ارتكب المخالفات الآتية :

- حيازة آلة حادة أو أداة يمكن استخدامها في أعمال العنف .
- عرقلة سير الحصة أو تعطيل العملية التربوية في المدرسة .
- سرقة أي من ممتلكات الطلبة أو المعلمين في المدرسة .

أما المادة الخامسة من النظام فقد نصت على نقل الطالب من المدرسة في حالة تكرار الطالب للمخالفات السابقة أو تعرضه للذات الإلهية أو الأديان السماوية بالشتم أو تسبب بإلحاق الأذى بممتلكات المدرسة .

والمادة السادسة فقد جاءت لتفصل الطالب فصلا مؤقتا في حالة تكرار أي من المخالفات السابقة أو إهانة مدير المدرسة أو أحد المعلمين، أو الاعتداء على أحد الطلاب، أو الاعتداء على ممتلكات المدرسة، أو تعاطي المشروبات الروحية أو المواد المخدرة .

أما المادة السابعة فقد نصت على فصل الطالب فصلا نهائيا في حالة ارتكاب الطالب سلوك مناف للأخلاق والآداب العامة، أو الاعتداء على مدير المدرسة أو أحد المعلمين أو العاملين في المدرسة، أو إيذاء أحد الطلبة، أو تخريب ممتلكات المدرسة (وزارة التربية والتعليم،1999(ب): 83 – 86) .

ومع أن موضوع فصل الطالب سواء كان مؤقتا أم نهائيا وضع كإجراء للضبط المدرسي وللحد من حدوث الصراعات في المدارس، إلا أنه من الموضوعات الحساسة، التي كثيرا ما تؤدي إلى حدوث الصراعات داخل المدرسة، قد تكون بين الإدارة والطالب أو الطالب والمعلم (مربي الصف)، أو إدارة المدرسة و ولي أمر الطالب، الذي يتقدم بشكوى ضد مدير المدرسة إلى مدير التربية والتعليم أو وزارة التربية والتعليم مباشرة، دون مراجعة

المدرسة للاستفسار عن السبب الذي جعل مدير المدرسة يتخذ هذا الإجراء ضد الطالب.

وإذا دققنا النظر في مهام وواجبات مدير المدرسة في الأردن نجد أنه يمكن أن ينتج عن ممارسة المدير لمهامه الإدارية والفنية بعض الصراعات داخل المدرسة، فمحور عمل مدير المدرسة يدور حول الإنسان ومعه، كما أنه المسؤول عن قيادة وتوجيه وتنسيق جهود العاملين في المدرسة لتحقيق أهداف العملية التربوية المنشودة . ومما هو جدير بالذكر أن مدير المدرسة وهو يقوم بمثل هذه المهام يتعامل مع أفراد يختلفون عن بعضهم بعضا في أمور كثيرة منها شخصياتهم، ومنظومتهم القيمية، وبناؤهم المعرفي، وخلفياتهم الثقافية، وطموحاتهم، وإدراكهم للأمور، وتوقعاتهم .

ومن هنا يمكن القول أن مهام مدير المدرسة الثانوية يمكن أن تكون مصدرا للصراع بنوعيه البناء المدمر، فقد يعمل مدير المدرسة الثانوية من خلال قيامه بمهامه على إجراء بعض التغييرات داخل المدرسة وإعادة تشكيل الأنشطة المدرسية وفرق العمل، أو ينقل معلومات وتوجيهات إدارية مثيرة للصراع البناء . وقد يصطدم مدير المدرسة الثانوية وهو يقوم بمهامه، مع المعلمين أو الطلبة أو أولياء الأمور وتحدث أمور تؤدي إلى صراع ضار، فمثلا من مهام مدير المدرسة الثانوية توزيع المهمات والمسؤوليات الإدارية والتعليمية على أعضاء الهيئة التدريسية، وقد يرى بعض المعلمين أن توزيع العمل لم يكن منصفا بالنسبة لهم، مما يؤدي إلى حدوث صراع بينهم وبين المدير أو بينهم وبين زملائهم الذين جاء توزيع العمل لصالحهم .

وما أشارت إليه المؤلفة من أن مهام مدير المدرسة قد تكون مصدرا للصراع، إنما يبرز أهمية قدرات وكفايات المدير كقائد تربوي يسعى إلى استثمار الصراع لخدمة العملية التربوية وزيادة فعالية المدرسة، مما يحتم على

مدير المدرسة الثانوية في الأردن أن يستخدم استراتيجيات فعالة لإدارة الصراع في المدرسة، بعد تشخيص هذه الصراعات، ومعرفة أسبابها كي يتخذ بشأنها الإجراء المناسب الذي يرضي جميع الأطراف قدر الإمكان، وهذا الأمر ليس من السهل تحقيقه إن لم يتلق المدير المعرفة النظرية التي يتخذها كمرجعية له في معالجته للصراعات التي تحدث في المدرسة، والتدريب العملي الذي يكسبه كفايات ومهارات إدارة الصراع واستخدام الاستراتيجيات الفعالة لإدارته، فالمواهب الشخصية لا تكفي وحدها لمد مدير المدرسة بالقدرات والكفايات التي يواجه بها أعباءه الإدارية والفنية ومنها إدارة الصراعات إذا لم يتم صقل هذه المواهب وتنميتها، حتى يتمكن المدير من الصمود والثبات في ميدان عمله وإدارته بفاعلية .

كما أن إدارة الصراع لاتعني القضاء عليه وإنما تعني الحفاظ على قدر معتدل منه على المستوى الفردي وبين الأفراد، وداخل الجماعات، وفيما بينها، إضافة إلى أن عملية إدارة الصراع عملية مهمة وتحتاج إلى تأهيل وتدريب لاكتساب الكفايات اللازمة لها، إذ أشارت دراسة الجمعية الإدارية الأمريكية إلى أن عملية إدارة الصراع تعادل في أهميتها عملية التخطيط وعملية اتخاذ القرار (Lippitt, 1982: 2) . كما أشارت الدراسات التي قام بها زنر (Zehner, 1991) في ولاية بنسلفانيا الأمريكية، إلى أن مديري ومديرات المدارس يقضون ما نسبته (24%) من وقتهم في إدارة الصراع، وأن هذا الوقت المنفق على إدارة الصراع يختلف بحسب قدرات وكفايات مدير المدرسة . ومن ناحية ثانية كشفت دراسة أبوت (Abbott, 1994) في ولاية أنديانا الأمريكية، أن هناك حاجة ماسة إلى تدريب مديري المدارس الحكومية على إدارة الصراع.كما أظهرت دراسة مسحية أشار إليها سالم (1988) أن (90%) من مديري المدارس الثانوية في واشنطن بأمريكا بحاجة إلى تدريب

على استراتيجيات إدارة الصراع، وكذلك أظهرت عدة دراسات (Oloughlin, 1992 ; Johnson, 1991 ; Abbott, 1994) أن تعرض الأشخاص لبرامج تدريبية على أساليب إدارة الصراع، كان له أثر كبير في تطوير مهارات إدارة الصراع لدى هؤلاء الأشخاص، وأنهم أصبحوا أكثر قدرة على التعامل مع الصراعات التي تحدث في مدارسهم بنجاح .

ومن الملاحظ أن موضوع إدارة الصراع في الأردن مازال لا يلقى الاهتمام الكافي من قبل المسؤولين، فليس هناك برامج أو مواد منصوص عليها في برامج البكالوريوس أو دبلوم الإدارة المدرسية أو برنامج الماجستير في الإدارة التربوية تتعلق بموضوع إدارة الصراع وإنما الأمر متروك لأستاذ المادة، إما أن يتناوله أو يتركه، كما أن دليل البرامج العلمية للمعهد الوطني للتدريب والذي يعد المعهد الأول المتخصص في تقديم البرامج والدورات التدريبية والحلقات الدراسية للموظفين من كل الوزارات في الأردن بما فيها وزارة التربية والتعليم لايحوي موضوعات لدورات تدريبية أو حلقات دراسية تتعلق بموضوع إدارة الصراع .

في حين نجد أن الدول المتقدمة قد تنبهت لأهمية إدارة الصراع في المنظمات على مختلف أنواعها، ومنها المدارس الثانوية، وجعله في الحدود الطبيعية، بحيث تكون له آثار إيجابية على المنظمة، ومن أجل ذلك سعت هذه الدول إلى تقديم برامج إعداد قبل الالتحاق بالوظيفة الإدارية، وأخرى تدريبية في أثناء الخدمة، وذلك لتنمية قدرات وكفايات الإداريين على إدارة الصراعات التي تواجههم في العمل بفاعلية ورفع كفاءتهم في الأداء الإداري، وتزويدهم بالمعلومات الحديثة في هذا الجانب، ومما يعكس هذا الاهتمام وجود جامعات تقدم درجة الدبلوم العالي في إدارة الصراع، ومعاهد تقدم دورات تدريبية وحلقات دراسية في إدارة الصراع أيضا يمكن لمدير المدرسة

الثانوية الإلتحاق بها . لذا لابد من العمل على رفع كفاءة مديري ومديرات المدارس الثانويـة في الأردن فيما يتعلق بإدارة الصراع وتقبله كظاهرة يمكن الاستفادة منها في زيادة فاعليـة المـدارس التي يديرونها .

مـما سـبق يتبـين أن الـصراع حقيقـة ماثلـة في المـنظمات التربويـة بأشـكال مختلفـة ومستويات متفاوتة وله دور إيجابي إذا ما تمت إدارته بفاعلية ودراية، كما أن إدارة الصراع تعد من الكفايات الأساسية واللازمة لنجاح مدير المدرسـة في عملـه وتحقيـق أهـداف المدرسـة عـلى نحو أفضل " وأيا كان منصبك في المؤسسة التربوية فإنـك لـن تكـون ناجحـا إذا لم تتـوافر لـديك الكفاية والقدرة على إدارة الصراع وتسوية الخلافـات بنجـاح " (وزارة التربيـة والتعلـيم، 2002 (ب) : 68) .

لذا لابد من العمل على رفع كفاءة مديري ومديرات المدارس الثانوية فيما يتعلق بـإدارة الصراع وتقبله كظاهرة يمكن الاستفادة منها في زيـادة فاعليـة المـدارس التـي يـديرونها فـإدراك مدير المدرسة الثانويـة لأهميـة الـصراع ـ بلاشـك ـ سـيجعله يـسعى إلى تحقيـق نتـائج إيجابيـة للصراع . فالصراع أداة يمكن أن يستخدمها مدير المدرسة الماهر لرفع مستوى الكفاءة والفاعليـة للمدرسة . كما أن الإداريين الذين يديرون الصراع بشكل منتج يمكن اعتبارهم أكثر نجاحـا، مـن أولئك الذين لا يستطيعون إدارته بفعالية، وهم بالتالي، أقل نجاحا في عملهـم . مـما يـستدعي تمتع مدير المدرسة بكفايات أدائيـة تـساعده عـلى تـدبر مواقـف الـصراع المختلفـة، واسـتثماره لصالح العملية التربوية .

ثانيا : الـدراســات الســابقـــة

نظرا لعدم توافر دراسات ـ حسب اطلاع المؤلفـة ـ تتعلـق بالعلاقـة بـين الكفايات المهنية لمديري ومديرات المدارس واستراتيجيات إدارتهـم للـصراع فقـد

تم عرض الدراسات التي تتعلق بالكفايات المهنية أولا ثم الدراسات التي تناولت الصراع ثانيا .

1 - الدراسات التي تتعلق بالكفايات المهنية :

هناك العديد من الدراسات التي تناولت مدير المدرسة بشكل عام، أما الدراسات التي تناولت الكفايات المهنية لمدير المدرسة الثانوية، فهي قليلة نسبيا، وتم تنظيم هذه الدراسات في جزئين : **الجزء الأول** تناول الدراسات في البيئة العربية، أما **الجزء الثاني** فقد عرج على الدراسات في البيئة الأجنبية، ورتبت الدراسات وفق التقادم الزمني .

أ - الدراسات العربية :

أجرى قريش دراسة (1987) بعنوان :" الكفايات الواجب توافرها في مدير المدرسة الثانوية في الضفة الغربية للقيام بدوره من وجهة نظر المديرين والمعلمين" هدفت إلى معرفة الكفايات الشخصية والمهنية المتوافرة والمرغوب فيها لدى مديري المدارس الثانوية، قام الباحث بتطبيق استبانة من تصميمه على عينة عشوائية من (50) مديرا ومديرة وأخرى على عينة عشوائية من(90) معلما ومعلمة ومن نتائجها هذه الدراسة : تتطابق وجهتا نظر المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الطويلة والقصيرة من حيث الكفايات المتوافرة والمرغوب فيها لدى المديرين والمديرات . إن الجنسين سيان في نظرتيهما للكفايات المتوافرة والمرغوب فيها لدى المديرين والمديرات . توجد فروق بين تصور المعلمين والمعلمات لكفايات المديرين الشخصية والمهنية المتوافرة والمرغوب فيها . يتفق المديرون والمعلمون على أن كفايات المديرين في مجالات العلاقات الإنسانية والعلاقة بالمجتمع المحلي والتوجيه والتنسيق كانت متدنية .

كما هدفت الدراسة التي أجراها أبو شيخة (1988) إلى قياس كفاية مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن في مجال المعارف، والمهارات اللازمة لإنجاح دور مدير المدرسة في خدمة المجتمع المحلي وتنميته، وكذلك قياس مستوى الأهمية التي يعطيها هؤلاء المديرون لهذه المعارف والمهارات، تكونت عينة الدراسة من (350) مديرا ومديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقام الباحث ببناء أداة لجمع البيانات عبارة عن استبانة تأكد من صدقها وثباتها، وأشارت النتائج إلى : أن مستوى كفاية مديري المدارس الثانوية في الأردن في مجال المعارف والمهارات اللازمة لمدير المدرسة للقيام بدوره في خدمة المجتمع المحلي غير كاف للنهوض بهذا الدور، وأن مستوى الأهمية التي يعطيها هؤلاء المديرون لهذه المعارف والمهارات مستوى كاف ليقوم المدير بدوره في خدمة المجتمع المحلي، كما أن التأهيل العلمي والتربوي الحاليين لا يعدان مدير المدرسة للقيام بهذا الدور.

وهدفت الدراسة التي أجراها الحتاملة(1990) بعنوان " تصورات المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور للمدير الفعال في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن " إلى تحديد الكفايات الأساسية التي تمكن مدير المدرسة من امتثال قيادة تربوية فعالة تؤثر في نمو ونضج كافة العاملين معه، قام الباحث بتطبيق أداة قياس اشتملت على (65) فقرة على عينة اختارها بطريقة عشوائية مكونة من (540) فردا مثلت الفئات الثلاث، ومن أبرز نتائج الدراسة : وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الفئات الثلاث على المجالات الخمسة للكفايات . كما رتبت المجالات الخمسة في ضوء درجة امتلاك مدير المدرسة الثانوية لها وكانت أكثر المجالات امتلاكا لدى مدير المدرسة الثانوية حسب تصورات الفئات الثلاث مجتمعة ومرتبة تنازليا كما يلي : **مجال الكفايات الإدارية، ومجال الكفايات الإنسانية .**

أما أقل المجالات امتلاكا لدى مدير المدرسة الثانوية حسب تصورات الفئات الثلاث مجتمعة ومرتبة تنازليا هي : **مجال الكفايات الفنية، مجال الكفايات العلمية** . وجاءت **كفايات المجال السلوكي** في مرتبة متوسطة من حيث درجة امتلاك مدير المدرسة الثانوية لها .

وهدفت دراسة الهدهود (1991) إلى تحديد الكفايات الأساسية التي يجب أن تتوافر لدى مدير المدرسة في التعليم العام في دولة الكويت لمساعدتهم في أداء عملهم بصورة أفضل ومن ثم بناء أنموذج لتقويم أدائهم استنادا إلى قائمة الكفايات المقترحة . وتكونت عينة الدراسة من (50) مديرا ومديرة و(308) معلمين ومعلمات و (8) رؤساء أقسام، واستخدمت المؤلفة أداة عبارة عن استبيان مكون من عشرة مجالات إدارية تتضمن(80) كفاية، وكان من أهم نتائجها وجود اتفاق بين فئات الدراسة أهمية ستة مجالات وهي : العلاقات الإنسانية، وتدريب العاملين، والتقويم، والتنظيم، أما مجالات التقويم والمتابعة، وتنفيذ المنهج، والعلاقات مع المسؤولين، والتخطيط فقد حدث حولها اختلاف في تقدير أهميتها، وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن قائمة الكفايات في المجال الإنساني قد تصدرت قائمة الكفايات لدى عينة الدراسة مما يعني الدلالة على وعي العاملين في الحقل التربوي بأهمية الجانب الإنساني في الإدارة المدرسية وآثارها الإيجابية على المردود التربوي . وأوصت المؤلفة بضرورة تبني قائمة الكفايات المذكورة في الدراسة وهي : التخطيط، والتنظيم، والتقويم والمتابعة، وتدريب العاملين، وتنفيذ المنهاج، والدور الاجتماعي للمدرسة، وتعريف مديري المدارس بها عن طريق برامج الإعداد والتدريب بهدف تحسين أدائهم .

كما قام الشميري بدراسة (1992) هدفت إلى الكشف عن حاجة مديري المدارس الثانوية ومساعديهم للتدريب على المهارات والكفايات اللازمة

لوظائفهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (75) مديرا ومساعدا، والتي مثلت مجتمع الدراسة بأكمله، واشتملت الدراسة على أربعة متغيرات مستقلة هي : المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمستوى الوظيفي، والجنس ومتغير تابع هو درجة حاجة مديري ومساعدي المدارس الثانوية للتدريب على المهارات والكفايات اللازمة لوظائفهم . واستخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة قام ببنائها، وتأكد من صدقها وثباتها . وتضمنت (76) فقرة موزعة على المجالات الآتية : المجال الإداري التنفيذي، مجال شؤون الهيئة التدريسية، مجال شؤون الطلبة، مجال تحسين المناهج وتطويرها، ومجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، ومجال الشؤون المالية واللوازم، وقد تم التوصل إلى نتائج من أهمها : وجود حاجة مرتفعة لدى أفراد العينة للتدرب على المهارات والكفايات المتعلقة بالمجالات الستة، وفق الترتيب التنازلي التالي : مجال شؤون الهيئة التدريسية، والمجال الإداري التنفيذي، ومجال تحسين المناهج وتطويرها، ومجال الشؤون المالية واللوازم، ومجال شؤون الطلبة، ومجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي . وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0 5 = α0و0) لأثر المستوى الوظيفي على مجال تحسين المناهج وتطويرها، وعلى علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي . وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بعدة توصيات من أبرزها : إعداد برامج تدريبية للمديرين ومساعديهم وفق معايير محددة لإكسابهم المهارات والكفايات التي تتعلق بالمهام الموكولة إليهم .

كما قامت الخطيب بدراسة (1994) بعنوان " الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية في الأردن" هدفت إلى تطوير قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لمديري المدارس الثانوية في الأردن، استخدمت المؤلفة أسلوب دلفاي حيث استطلعت أراء (120) خبيرا تربويا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة

الأردنية وجامعة اليرموك ومديري التربية والتعليم والمشرفين التربويين ومديري المدارس واستخدمت المؤلفة استبيانا قامت بتطويره اشتمل على (65) كفاية مهنية، موزعة على ستة مجالات هي : الإدارة الديمقراطية، وإدارة الأفراد والموارد المادية، وإدارة الطلاب، وتطوير المنهاج والنشاطات المرافقة، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، والمتابعة والتقويم، وقد توصلت الدراسة إلى أن الكفايات المهنية اللازمة لمدير المدرسة مرتبة حسب الأهمية كانت كالآتي : إدارة الطلاب، والإدارة الديمقراطية، والمتابعة والتقويم، وإدارة الأفراد والموارد المادية، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وتطوير المنهاج المدرسي والنشاطات المرافقة، كما توصلت الدراسة إلى ضرورة امتلاك مديري المدارس الثانوية لتلك الكفايات، وضرورة تأهيل وتدريب مديري المدارس قبل الخدمة وأثناء الخدمة على هذه الكفايات .

وهدفت دراسة الدليمي (1995) إلى تحديد الكفايات الإدارية المطلوبة لمديري المدارس الثانوية في بغداد، ومعرفة مدى توافر هذه الكفايات الإدارية لديهم من وجهة نظر المديرين والمعلمين وبناء برنامج تدريبي في ضوء الكفايات الإدارية . تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة بغداد للعام الدراسي 1995/1994، وتشكلت عينة الدراسة من (61) مديرا ومديرة، و(305) معلمين ومعلمات تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية . قام الباحث ببناء أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من سبعة مجالات هي : القيادة الديمقراطية، والتخطيط، واتخاذ القرار، والتنظيم، والعلاقات الإنسانية، والنمو الذاتي وتطوير العاملين، والتقويم والمتابعة . وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية: أغلب الكفايات الإدارية تحتاج إلى تنمية لأن درجة توافرها لدى المديرين ليست بالمستوى المطلوب إذ حصلت (50) كفاية على درجة توافر متوسطة لدى المديرين، أي حصلت على

وسط مرجح أقل من المعيار الذي اعتمده الباحث، كما أظهرت النتائج أن درجة توافر كفايات القيادة الديمقراطية، والتخطيط، والعلاقات الإنسانية، واتخاذ القرار، والنمو الذاتي وتطوير العاملين كانت بدرجة متوسطة فهي بحاجة إلى تنمية، أما بالنسبة لكفايات التنظيم، والتقويم والمتابعة فقد جاءت درجة توافرهما لدى مديري المدارس بدرجة متدنية وهما من أكثر المجالات بحاجة إلى تنمية .

وفي السياق نفسه أجرى مياس (1996) دراسة بعنوان :" الكفايات القيادية لمدير المدرسة الثانوية كما يتصورها القادة التربويون ومديرو المدارس الثانوية " هدفت إلى تقييم واقع الكفايات القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في المفرق من وجهة نظر كل من القادة التربويين ومديري المدارس الثانوية أنفسهم . تكونت عينة الدراسة من (240) قائدا تربويا ومدير مدرسة،استخدم الباحث أداة للدراسة قام بتطويرها اشتملت على(80) كفاية موزعة على ثمانية مجالات قيادية هي : التخطيط، وإدارة شؤون العاملين،وإدارة شؤون الطلاب، والعلاقات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وإدارة الموارد المالية والمادية، وإدارة الوقت، وصناعة القرار، والتقويم، وقد توصل الباحث إلى أن مديري المدارس الثانوية يمتلكون الكفايات القيادية اللازمة لعملهم، وأن مديري المدارس يركزون على الكفايات الإدارية الضابطة لسير العمل أكثر من تركيزهم على الكفايات الفنية، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن كفايات مدير المدرسة فيما يتعلق بعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي أقل الكفايات امتلاكا لدى مديري المدارس الثانوية . كما جاءت كفايات إدارة شؤون الطلبة في مرتبة متوسطة من حيث امتلاك مديري المدارس الثانوية لها، وأشارت الدراسة أيضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة على درجة امتلاك مديري

المدارس الثانوية للكفايات القيادية حسب تصورات أفراد عينة الدراسة . وقد أوصى الباحث بضرورة تدريب مديري المدارس لإكسابهم الكفايات الفنية التي تنعكس على أدائهم لتحقيق نتاجات تربوية نوعية.

كما أجرت الشبول دراسة (1996) بعنوان " درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في شمال الأردن للكفايات المهنية , هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للكفايات المهنية في منطقة شمال الأردن وبيان أثر كل من الجنس , والخبرة التعليمية , والخبرة الإدارية , والمؤهل العلمي للمدير في تحديد درجة ممارسته للكفايات المهنية وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس الثانوية في منطقة شمال الأردن , وشملت (181) مديرا ومديرة من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (250) مديرا ومديرة , واستخدمت المؤلفة استبانة مكونة من (56) كفاية مهنية تغطي ستة مجالات هي : الإدارة الديمقراطية،إدارة الأفراد والموارد المالية، إدارة الطلاب، تطوير المنهاج المدرسي والنشاطات المرافقة، علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، المتابعة والتقويم، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : جاءت تصورات مديري المدارس الثانوية في ممارساتهم للكفايات المهنية في مجال الإدارة الديمقراطية بدرجة متوسطة، وكفايات تقويم المنهاج المدرسي والنشاطات المرافقة , وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي تحت المتوسط، مما يشير إلى أن مديري المدارس الثانوية يمارسون هذه الكفايات بدرجة متدنية .

ليس هناك اختلاف بين مديري المدارس الذكور والإناث في درجة ممارستهم للكفايات المهنية . ليس هناك اختلاف بين مديري المدارس الثانوية في درجة ممارستهم للكفايات المهنية تعزى إلى خبراتهم التعليمية والإدارية , ومؤهلاتهم العلمية . وفي ضوء نتائج الدراسة خلصت المؤلفة إلى بعض التوصيات منها : ضرورة عقد دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية لتحسين

كفاياتهم المهنية وقدراتهم في المجالات الآتية : التقويم والمتابعة، وتطوير المنهاج المدرسي والنشاطات المرافقة , وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي .

دراسة الشمري (1996) بعنوان " درجة معرفة وممارسة وحاجة مديري المدارس في قطر للكفايات المهنية " هدفت إلى قياس درجة معرفة وممارسة وحاجة مديري المدارس في دولة قطر للكفايات المهنية وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس من المراحل التعليمية الثلاث في منطقة الدوحة وضواحيها وعددهم (128) مديرا ومديرة , وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (94) مديرا ومديرة . وقام الباحث بتطوير ثلاث أدوات عبارة عن ثلاث استبانات : الأولى لقياس درجة معرفة المديرين للكفايات , والثانية لقياس درجة ممارسة المديرين للكفايات , والثالثة لقياس درجة حاجة المديرين للكفايات . وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة مديري المدارس للكفايات تعزى إلى متغير الجنس , ومستوى المرحلة , والتفاعل بينهما . عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مديري المدارس للكفايات المهنية تعزى إلى متغير المرحلة والتفاعل بين الجنس والمرحلة . وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حاجة مديري المدارس للكفايات المهنية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح المديرات . وجود علاقة ارتباطية متوسطة وضعيفة بين معرفة مديري المدارس للكفايات المهنية وممارستهم وحاجتهم لها . وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة تنمية معارف مديري المدارس بالكفايات المهنية من خلال برامج النمو المهني المتنوعة والمتطورة , وبضرورة التأكد من ممارسة جميع مديري المدارس للكفايات المهنية , ولاسيما أن النتائج أشارت إلى أن المديرين بحاجة إلى معظم الكفايات ولو بدرجة قليلة وضرورة رصد الحاجات التدريبية لمديري المدارس ووضعها في سلم الأولويات .

هدفت الدراسة التي أجراها أحمد (1997) بعنوان " رفع كفاءة الإدارة المدرسية " إلى التعرف على الجهود البارزة داخل المدرسة وخارجها، والتعرف على احتياجات مديري المدارس في مصر للكفايات وبعض السلبيات التي يعتقدون أنها تعوق رفع مستوى كفاءتهم، وأسباب نجاحهم في مدارسهم، ومن ثم وضع دليل عمل كأسلوب ومنهج للإدارة الناجحة، وقد استخدم الباحث لذلك استبانة مكونة من خمسة أقسام تشتمل على : الخبرات داخل المدرسة، والخبرات خارج المدرسة، ومجال التدريب والحوافز والمناهج الجديدة، بعض السلبيات، أسباب نجاح مدير المدرسة في إدارة المدرسة . وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها : ضرورة أن يشتمل تدريب مديري المدارس على المهارات والكفايات اللازمة لأداء النواحي العملية، وطرق التدريس الواقعية الحديثة، والنواحي المالية والإدارية الحديثة، ورفع كفاءة الإدارة المدرسية . وهو ما توصلت إليه معظم الدراسات والتي تؤكد على حاجة مديري المدارس للكفايات المهنية وضرورة إعدادهم وتدريبهم على أساس الكفايات .

دراسة المومني (1998) بعنوان" الكفايات اللازمة لمساعدي مديري المدارس الثانوية في إربد" فقد هدفت إلى معرفة أهم الكفايات اللازمة لمساعدي مديري المدارس في منطقة إربد من وجهة نظر مديريهم، وبيان مدى أثر كل من الخبرة والمؤهل والجنس في تحديد درجة وجود تلك الكفايات . تكونت عينة الدراسة من (113) مديرا ومديرة في منطقتي إربد الأولى والثانية، واشتملت أداة الدراسة على (74) كفاية تتعلق بالمجالات الستة التي تناولتها الخطيب(1994) في دراستها . وقد توصلت الدراسة إلى وجود حاجة مرتفعة لدى مساعدي مديري المدارس الثانوية لتلك الكفايات ولا سيما في مجال الإدارة الديمقراطية، وتعريف الطلبة بأسس النجاح والرسوب

والإكمال، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروقات تعزى إلى الجنس في تلك المجالات لصالح الإناث، وبناء عليه فقد أوصت المؤلفة بضرورة وضع وصف وظيفي لمهام مساعد المدير والعمل على تحقيق كفايات تتعلق بتصميم البرامج والمشاريع الإنتاجية ومشاركة الطلبة في عمليات التقويم . وتعتقد المؤلفة أن ضعف امتلاك مساعدي مديري المدارس للكفايات المهنية قد يعود إلى ضعف امتلاك مديري المدارس لهذه الكفايات، لأن تنمية العاملين مهنيا من مهام مدير المدرسة .

دراسة المحبوب(2000) بعنوان " كفاءة أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات " بهدف التعرف على كفاءة أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية من خلال تقديرات معلمي ومعلمات هذه المرحلة في محافظة الإحساء، وتكونت عينة الدراسة من (296) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة كفاية أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية كانت عالية في المجال الإداري، والمجال الفني، أما كفاية أداء مديري المدارس الثانوية في مجالات الاهتمام بالمعلم، والطالب، والمبنى المدرسي، والعلاقة مع أولياء أمور الطلبة فقد كانت أكثر من المتوسط . كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقديرات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقديرات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة الطويلة .

ب - الدراسات الأجنبية :

قام بربر (Barbar , 1981) بدراسة حول كفايات مديري ومديرات المدارس الثانوية في ثلاث مناطق تعليمية في الضفة الغربية كما يراها

الإداريون ومديرو ومعلمو المدارس الثانوية، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة كفايات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحالية، والمثلى، حسب تصورات المديرين والمعلمين والإداريين . ووضعت مجموعة من المعايير مثل أدوار ومهارات مناسبة لهؤلاء المديرين، حصرت في إحدى عشرة قدرة هي : القيادة، وصنع القرار، والاتصال مع الآخرين، والتفويض، والعلاقات الشخصية بين الأفراد والتخطيط، والتنسيق، والتقويم، والإرشاد، وتطوير وتحسين المناهج، ثم قدرة تنفيذية وكتابة التقارير . وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية : عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين خبرة ومؤهلات المديرين وتصورهم لأداء معظم أدوارهم وممارساتهم، فمثلا لم يظهر تصور المديرين لكفاياتهم وأدوارهم في القيادة، والتفويض، والعلاقات الإنسانية والتخطيط، والتقويم، وتطوير وتحسين المناهج، أية علاقة ذات دلالة إحصائية مع خبراتهم ومؤهلاتهم، وهذا يعني أن خبرة ومؤهلات المديرين تؤثران بشكل طفيف على ممارساتهم .

في نفس الاتجاه أجرى دودل(Dodle, 1981) دراسة في ولاية ألباما هدفت إلى رصد آراء مديري المدارس بأهمية المعارف والمهارات والكفايات اللازمة لإدارة المدرسة بفاعلية، وكذلك معرفة درجة ممارسة مديري المدارس لهذه الكفايات والمهارات، وقد طور الباحث أداة للدراسة عبارة عن استبيان اشتمل على (47) كفاية موزعة على خمسة محاور هي: علاقة المدرسة بالمجتمع، والإدارة العامة، وإدارة الأفراد، والقيادة، والخدمات الطالبية، وتكونت عينة الدراسة من (115) مديرا ومديرة . وقد توصلت الدراسة إلى حاجة مديري المدارس إلى الكفايات والمهارات لمساعدتهم في تطوير علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، والكفايات التي تساعدهم على تطوير البرامج

التعليمية التي تقدمها المدرسة بالتعاون مع أفراد المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة .

هـدفت دراسـة دوجـلاس وجونـسون(Douglas & Johnson, 1988) إلى تحديـد مـا تتطلبـه وظيفة مدير المدرسة مـن كفايـات، اسـتخدم الباحـث أداة عبـارة عـن اسـتبانة قـام بتطويرهـا اشتملت على مهام مدير المدرسة . وتكونت عينة الدراسة من (30) مديرا و(120) معلما . وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية : كفايات مدير المدرسـة تحتـاج إلى تحـسين في مجـال : اتخـاذ القرارات , التنظيم، الاتصال اللفظي, الصبر واحتمال الـضغوط , والإبـداع . أمـا الكفايـات التـي بحاجة إلى اهتمام أكبر من قبل مديري المدارس هي : إعداد الموازنة، والتخطـيط طويـل المـدى وتقويم البرامج، وتحسين مناخ المدرسة، وعلاقة المدرسة مع بـالمجتمع، والنمـو المهنـي للهيئـة التدريسية والإدارية .

هـدفت الدراسـة التـي أجراهـا أنـدروز (Androws,1988) إلى تحديـد الكفايـات المهنيـة الضرورية لمـديري المـدارس الثانويـة في مقاطعـة صباح في ماليزيـا، وتحديـد الوقـت المناسـب لتحقيقها لديهم، وقد تشكلت عينة الدراسة من ثـلاث فئـات هـي : مـديرو المـدارس الثانويـة، والمفتشون التربويون، وموظفو الإدارة المركزية، وبلغ عدد أفراد العينة (159) فردا من الفئـات الثلاث وتوصلت الدراسة إلى النتـائج الآتيـة : ضرورة امـتلاك مـديري المـدارس لكفايـات تتعلـق بالإدارة التشاركية، والعمل بـروح الفريـق . أهميـة برنـامج الإعـداد والتأهيـل قبـل الخدمـة في اكتساب مديري المدارس لهذه الكفايات . عقد بـرامج تدريبيـة أثنـاء الخدمـة لمـديري المـدارس لتطوير كفاياتهم .

هدفت الدراسة التي أجراها ماكجوين(McGeown,1993) إلى التعـرف عـلى وظـائف قياديـة مختـارة لمـدير المدرسـة، ومـا تتطلبـه هـذه الوظـائف مـن

كفايات لدى مدير المدرسة، تكونت عينة الدراسة من(96) مديرا ومديرة و(954) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين مفاهيم وممارسات المديرين لهذه الوظائف، وكذلك وجود اختلاف بين ما يدركه المدير من ممارساته لهذه الوظائف وبين ما يتوقعه المعلم مما يخلق توترا بينهما، واتفق المديرون على أهمية كفايات الإنجاز أكثر من كفايات حفظ الجماعة والتغيير، بينما اتفق المعلمون على أهمية كفايات حفظ الجماعة أكثر من كفايات الإنجاز والتغيير، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الكفايات القيادية والتي تعتبر ضرورة متلازمة ومدير المدرسة وهي : كفايات الإنجاز وتشمل : التخطيط، والتنظيم، والاتصال، والتنسيق، والتقويم . وكفايات المحافظة على الجماعة وتشمل : تعزيز التطور المهني الجماعي، والمشاركة الجماعية، والدافعية للجماعة . وكفايات التغيير وتشمل : أساسيات التغيير، وتنفيذ وتقويم التغيير .

أما الدراسة التي قام بها شاهين (Shahin,1998) بتركيا بعنوان " إعداد قادة المدارس للقرن الحادي والعشرين : الكفايات لمديري المدارس الابتدائية التركية "، فقد هدفت إلى توضيح الكفايات اللازمة لمديري المدارس الابتدائية في القرن الحادي والعشرين، استخدم الباحث أسلوب دلفاي (Delphi) واستند إلى أربعة مصادر للمعلومات هي : مديري مدارس ابتدائية في أنقرة، وأساتذة الإدارة التربوية في الجامعات التركية، والموجهين في المدارس الابتدائية، ومعلمي المدارس الابتدائية، تم جمع المعلومات في ثلاث جولات، في الأولى تم تحديد (114) كفاية وفي الجولة الثانية طلب من المستجيبين وضع علامة من (1 – 7) بين معارض بشدة وموافق بشدة وفي الجولة الثالثة محاولة رصد إجماع المستجيبين على مجموعة من الكفايات، وأظهرت النتائج : إجماعا عاليا على (41) كفاية، إجماعا على(56) كفاية، لا

إجماع على(17) كفاية، أما الكفايتان الأكثر إجماعا عليهما من قبل المستجيبين هي : المدير بصفة كونه شخصا person، والديمقراطية الشخصية، وقد تشابهت استجابات أساتذة الجامعات والمعلمين، وكذلك كان هناك تشابه بين استجابات المشرفين والمديرين، وقد وفرت هذه الدراسة قائمة معتمدة للكفايات اللازمة لمديري المدارس الابتدائية .

دراسة كاربنتر(1999) بعنوان " إصلاح دور ومسؤوليات واستعداد مديري المدارس " حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما الكفايات التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة كي يقوم بمهامه وواجباته ؟
2. ما الخطوات التي يجب اتباعها لإصلاح دور ومسؤوليات واستعدادات مديري المدارس؟
3. لماذا يجب أن يكون مدير المدرسة قويا حتى يستطيع تحقيق إنتاجية ذات مواصفات عالية ؟

وقد توصلت الدراسة إلى أن الأسباب الكامنة وراء فاعلية المدرسة هي امتلاك مدير المدرسة لكفايات مهنية، وقد حددت الدراسة مجموعة من الكفايات المهنية اللازمة لمدير المدرسة منها: الإدارة التشاركية، العمل بروح الفريق، علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، القدرة على تشكيل ثقافة تنظيمية ومناخ تنظيمي مفتوح . كما أكدت الدراسة على ضرورة تصميم برامج تدريبية لمديري المدارس لإكسابهم كفايات مهنية متجددة في ضوء المستجدات المعرفية .

أما دراسة كراوفورد (Crawford, 1999) فقد هدفت إلى معرفة المهارات القيادية اللازمة لنجاح الإدارة التربوية العليا، وقد تألفت عينة الدراسة من (576) قائدا تربويا لكليات جامعية ومعاهد في الولايات المتحدة الأمريكية،

وكانت نتائجها كالآتي : المهارات القيادية اللازمة والأكثر أهمية للقائد التربوي تركزت في مجالات عمل أساسية هي : المحافظة على استخدام معايير أخلاقية لتحقيق أهداف المؤسسة والثقة بالعاملين، المرونة والانفتاح لتقبل الأفكار الجديدة، أما المهارات القيادية الأقل أهمية فكانت في المجالات الآتية : المهارات الدراسية، والاهتمام بشؤون الطلاب، والاهتمام بالجوانب المادية، ومتابعة أنشطة الخريجين .

وهدفت دراسة هوبكنز (Hopkins , 2000) إلى تحديد المديرين لسمات القيادة العشر العليا، من خلال استطلاع آراء المديرين أنفسهم، وتوصل الباحث إلى عشر كفايات رئيسة يجب أن يمتلكها مدير المدرسة لمساعدته على قيادة المدرسة بفعالية، وقد رتبت هذه الكفايات حسب درجة أهميتها لمدير المدرسة منها :

1. الرؤية الواضحة التي تساعد مدير المدرسة والفريق العامل معه من التقدم نحو الأهداف الموضوعة .
2. الثقة والمصداقية في الأعمال والأقوال .
3. القدرة على تحديد الأهداف والتوقعات من قبل المعلمين والطلبة وأولياء الأمور .
4. القدرة على تنمية المهارات القيادية لدى كل من الطلبة والمعلمين .
5. القدرة على تطوير استراتيجيات تعلمية فعالة .
6. العمل بروح الفريق والإدارة التشاركية .
7. التعامل الديمقراطي مع العاملين،
8. التحلي بروح الفكاهة .
9. أن يكون أنموذجا يحتذى به من قبل المعلمين والإداريين والطلبة .

10. تحقيق الاحتياجات المهنية والتعليمية للمعلمين والطلبة .

كما أجرى الباحثان دن ودلشو (Dunne & Delisio, 2001) دراسة نوعية بعنوان " العناصر المشتركة للمدرسة الفعالة " بهدف التعرف على عناصر النجاح المشتركة للمدارس الفعالة في ثلاث مدارس في ولاية نيويورك هي : أكاديمية كيب، ومدرسة كارتر، ومدرسة الأم هيل، . وقد استخدم الباحثان أدوات البحث النوعي المتعددة لجمع المعلومات مثل الملاحظة غير المباشرة، وإجراء مقابلات مع مدير المدرسة والهيئة الإدارية والمعلمين والطلبة في هذه المدارس، وكذلك استعرضا الوثائق والسجلات الخاصة بأعمال الطلبة، والخطط الإدارية والفنية لمدير المدرسة، وخطط المعلمين. وقد توصلت الدراسة إلى : ضرورة الانفتاح على فعاليات البيئة المحيطة والتعاون الفعال معها، وانتهاج الإدارة اللامركزية وتفويض الصلاحيات، ودعم وتعزيز الإنجازات، وتوافر المناخ التنظيمي المفتوح القائم على الاتصال والتواصل ورفع الروح المعنوية .

2- الدراسات التي تناولت استراتيجيات إدارة الصراع :

قسمت الدراسات التي تناولت استراتيجيات إدارة الصراع إلى جزئين : الجزء الأول تناول الدراسات العربية، والجزء الثاني تناول الدراسات الأجنبية، وقد نظمت هذه الدراسات على أساس التقادم الزمني .

أ - الدراسات العربية :

دراسة البواب (1986) بعنوان " أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها المديرون في المدارس الثانوية الأكاديمية في الأردن " هدفت إلى استقصاء أساليب إدارة الصراع التنظيمي والتعرف إلى أثر كل من نوع المدرسة (حكومية أو خاصة) والجنس، والعمر، والمستوى العلمي والخبرة لدى هؤلاء المديرين على هذه الأساليب، وقد تكونت عينة الدراسة من (125) مديرا

ومديرة في محافظتي عمان العاصـمة، والزرقـاء، وتوصـلت الدراسـة إلى النتـائج الآتيـة : أفـراد العينة يـستخدمون أسـلوب التجنـب والمجاملـة والمنافـسة بنـسبة أقـل مـن اسـتخدام أسـلوب التعاون والتسوية، كما أن مديري المدارس الخاصة يستخدمون أسلوب التجنب أكثر من مديري المدارس الحكومية . كلما زادت خبرة المديرين زاد ميلهم إلى اسـتخدام منحـى التعـاون في إدارة الصراع . المديرون مـن حملـة الليـسانس أو خريجـي المعاهـد أكـثر مـيلا إلى أسـلوب التعـاون . المديرون من حملة المؤهل التربوي الأعلى أكثر ميلا إلى أسلوب المنافسة وأقل ميلا إلى اسـتخدام أسلوب المجاملة . الإناث أكثر ميلا إلى استخدام أسلوب التسوية وأقل ميلا إلى استخدام أسـلوب المجاملة من الذكور.

وهدفت دراسة سالم (1988) بعنوان " أثرالضبط الموقفي على أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو ومديرات المدارس الإعدادية في الأردن " إلى التعرف على أثر الـضبط المـوقفي على أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الإعدادية في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من(93) مديرا ومديرة في المدارس الإعدادية في منطقة عمان الكـبرى، وأشـارت النتـائج إلى أن أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الإعدادية لاتختلف باختلاف الضبط الموقفي المدرسي، بينما تختلف أساليب إدارة الصراع باختلاف الخبرة الإدارية لمـديري المـدارس، إذ أن المديرين أصحاب الخبرة التي تقل عن (11) سنة يـستخدمون أسـلوب التجنـب أكـثر مـن ذوي الخبرة التي تزيد على ذلك، كما أن المـديرين أصـحاب الخـبرة التـي تزيـد عـن (11) سـنة يتجهون نحو أسلوب المنافسة أكـثر مـن المـديرين ذوي الخـبرة التـي تقـل عـن ذلـك، وكـذلك اختلفت أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها المديرون تبعا للجـنس، فالإنـاث أكـثر اسـتخداما لأسلوب التسوية من الذكور. لقد جـاءت هـذه النتـائج متفقـة مـع النتـائج التـي توصـل إليهـا البواب (1986) .

وحول طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الأساسية وأساليب إدارة الصراع التي يتبعونها في كل من المدارس الحكومية والخاصة والمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية أجرت زكريان (1994) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الأساسية وأساليب إدارة الصراع التنظيمي التي يتبعونها في كل من المدارس الحكومية والخاصة والمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية وأثر كل من الجنس، والخبرة، وجنس المدرسة، وحجم المدرسة على أنماط القيادة وأساليب إدارة الصراع وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (142) مديرا ومديرة وأشارت نتائج الدراسة إلى : أنّ أكثر أساليب إدارة الصراع انتشارا هو أسلوب التجنب وبنسبة (25%) يليه التوفيق والاسترضاء بنسبة(22%) لكل منهما، ثم التعاون بنسبة(19.7%) وأخيرا المنافسة بنسبة(11.3%) . هناك علاقة بين الأنماط القيادية السائدة وأساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى المديرين، حيث اتبع ما نسبته (35%) من المديرين من النمط القيادي المباشر أسلوب المنافسة، مما يشير إلى أن الإدارة المركزية تؤدي إلى استخدام المدير لاستراتيجية المنافسة لإدارة الصراع، واتبع ما نسبته (50%) من المديرين من النمط القيادي التحليلي أسلوب التعاون، واتبع المديرون من النمط القيادي المفاهيمي أسلوب التعاون بنسبة (50%)، وأسلوب التجنب بنفس النسبة أيضا، ولم يتبع المديرون من هذا النمط القيادي أيا من أساليب المنافسة أو التوفيق أو الاسترضاء، واتبع ما نسبته (25%) من المديرين من النمط القيادي السلوكي أسلوب التجنب . وما نسبته (37,5%) أسلوب التوفيق . هناك أثر لمتغير المؤهل العلمي على العلاقة بين الأنماط القيادية وأساليب إدارة الصراع فالمديرون من الأنماط القيادية المختلفة يميلون إلى استخدام أسلوب التعاون كلما ارتفع مستوى تأهيلهم العلمي . مما يشير إلى أن امتلاك مدير المدرسة للقدرات والكفايات تساعده على إدارة الصراع بطريقة منتجة .

وهدفت دراسة الخضور(1996) إلى تحديد أنماط (استراتيجيات) إدارة الصراع التنظيمي التي يتبعها مديرو المدارس الأساسية الحكومية في مديريتي تربية المفرق الأولى والثانية، وكذلك التعرف إلى أثر كل من الخبرة، والجنس، والمؤهل العلمي على هذه الاستراتيجيات، وتكونت عينة الدراسة من(178) مديرا ومديرة في محافظة المفرق، واستخدم الباحث أداة توماس وكيلمان التي ترجمها البواب (1986) لتحديد أنماط إدارة الصراع، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : إن الأساليب المستخدمة من الأكثر استخداما إلى الأقل استخداما كان ترتيبها كالتالي : التسوية، والتعاون، والتجنب، والمجاملة والمنافسة . يميل أفراد العينة أصحاب الخبرة من (1 – 5) سنوات إلى استخدام أسلوب التسوية بشكل أكبر من ذوي الخبرة المتوسطة(6 – 10) والطويلة (11 سنة فما فوق) . مما يشير إلى أثر خبرة مدير المدرسة على استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها . وبينت الدراسة وجود أثر لمتغير الجنس على أساليب إدارة الصراع، فالإناث أكثر ميلا إلى استخدام أسلوب المنافسة، بينما الذكور أكثر ميلا إلى استخدام أسلوب المجاملة . كما أن هناك فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي على أسلوب المجاملة فحملة الماجستير أكثر استخداما لهذا الأسلوب .

في العام نفسه أجرى عبابنة (1996) دراسة بهدف معرفة الأساليب التي يتبعها عمداء الكليات في الجامعات الحكومية الأردنية لإدارة الصراع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأثر متغيرات الجنس، والخبرة التدريسية، والرتبة الأكاديمية، والكلية، والجامعة على هذه الأساليب، وتكونت عينة الدراسة من (309) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأكاديمية، استخدم الباحث أداه مكونة من ثلاثين فقرة تقيس خمسة أساليب لإدارة الصراع هي : أسلوب التعاون، والمجاملة، والإجبار،

والتوفيق، والتجنب، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : أساليب إدارة الصراع المستخدمة من قبل العمداء من الأسلوب الأكثر استخداما إلى الأسلوب الأقل استخداما كانت كالآتي : التجنب، والمنافسة، والمجاملة، والتعاون، والتوفيق . هناك أثر لمتغير الجنس على أسلوب التجنب لصالح الإناث، كما أشارت الدراسة إلى وجود أثر لمتغير الخبرة التدريسية لصالح أفراد العينة الأكثر خبرة، حيث يرى أصحاب الخبرة من (1-3 سنوات) أن العمداء أقل استخداما لأسلوب التجنب وأسلوب التعاون مما يراه أصحاب الخبرة من (4ـ6 سنوات) .

وهدفت دراسة عويس (2002) إلى الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة عجلون واستراتيجيات إدارة الصراع المتبعة من قبلهم، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة والبالغ عددهم (118) مديرا ومديرة من القطاعين العام والخاص للمرحلتين الأساسية والثانوية، واستخدمت المؤلفة أداتين لجمع المعلومات، الأولى للكشف عن الأنماط القيادية طورها كل من روي وميسون، والثانية مقياس توماس وكيلمان للكشف عن استراتيجيات إدارة الصراع، وقد توصلت المؤلفة إلى النتائج الآتية : لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي واستراتيجيات إدارة الصراع المتبعة من قبل مديري المدارس الحكومية والخاصة . إن الانماط القيادية الأكثر شيوعا والتي تقع فوق المتوسط الحسابي هي : النمط السلوكي، النمط المباشر، النمط المفاهيمي أما متعدد الأنماط والنمط التخيلي فقد كانت نسبة شيوعهما دون الوسط . أما من حيث استراتيجيات إدارة الصراع المتبعة فقد كانت الأكثر شيوعا بين الاستراتيجيات الخمسة

والتي تقع فوق المتوسط الحسابي هي : التسوية والمشاركة، أما الثلاثة الباقية فكانت دون الوسط .

كما هدفت دراسة البلبيسي (2003) إلى تعرف علاقة استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن بالروح المعنوية للمعلمين والتزامهم التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، وتشكلت عينة الدراسة من (560) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة قصدية، واستخدمت المؤلفة ثلاث أدوات لجمع البيانات هي : مقياس رحيم للصراع التنظيمي(Rahim Organizational Conflict Inventory - 11) والمعدل من قبل الباحث نفسه، ومقياس الالتزام التنظيمي في المنظمات التربوية، كما قامت المؤلفة ببناء أداة لقياس مستوى الروح المعنوية للمعلمين . وأظهرت الدراسة النتائج الآتية : أن استراتيجيات إدارة الصراع المستخدمة من قبل مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن من الأكثر استخداما إلى الأقل استخداما كانت على التوالي : التكامل، والتسوية، والتجنب، والهيمنة، والإرضاء . كما أظهرت الدراسة أيضا وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية ومستوى الروح المعنوية للمعلمين، وكذلك يوجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات إدارة الصراع ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين .

وهدفت الدراسة التي أجراها المومني(2003) إلى التعرف على العلاقة بين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وأثر كل من الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والإقليم على تحديد أسلوب إدارة الصراع، وتكونت عينة الدراسة من (290) مديرا ومديرة، و(609) معلمين ومعلمات تم اختيارهم بطريقة

عشوائية، وقد قام الباحث ببناء أربع أدوات لجمع المعلومات عبارة عن استبانات لقياس المناخ التنظيمي السائد في المدارس، وقياس أسلوب إدارة الصراع من وجهتي نظر المعلمين والمديرين، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : أن تقييم المديرين والمعلمين للمناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية العامة في الأردن كان مناخا إيجابيا بدرجة متوسطة. أما أساليب إدارة الصراع المستخمة من قبل مديري المدارس الثانوية من الأكثر استخداما إلى الأقل استخداما من وجهة نظر المديرين فهي : الأسلوب التعاوني، والتشاركي، والتوفيقي التكيفي، والتنافسي، والتجنبي، أما من وجهة نظر المعلمين فكانت : التعاوني، والتجنبي، والتشاركي، والتوفيقي التكيفي، والتنافسي . كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي وأساليب إدارة الصراع الخمسة . هناك فروق ذات دلالة في تصورات المديرين للمناخ التنظيمي تعزى للجنس لصالح الذكور . كما توجد ذات دلالة في تصورات المديرين للمناخ التنظيمي تعزى للمؤهل العلمي لصالح درجة الدكتوراه + الماجستير . كذلك توجد فروق ذات دلالة في الأسلوب التجنبي تعزى للمؤهل العلمي لصالح المؤهل أقل من بكالوريوس . عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب إدارة الصراع تعزى للجنس وفق تصورات المديرين والمعلمين .

ب ـ الدراســـات الأجنبيـــة :

أجرى ليتون (Litton, 1989) دراسة بعنوان " ممارسات إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في ولاية كارولينا " هدفت هذه الدراسة إلى تحديد استراتيجيات إدارة الصراع المستخدمة من قبل مديري المدارس الثانوية في ولاية كارولينا الشمالية مقارنة باستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها المديرون في الأعمال التجارية والدوائر الحكومية

وتكونت عينة الدراسة من(243) مديرا بنسبة(75%) من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : يستخدم المديرون استراتيجيات مختلفة لإدارة الصراع، وتختلف استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية عن تلك التي يستخدمها مديرو القطاع الخاص، فمديرو المدارس يميلون إلى استخدام أسلوب التوفيق، والتجنب، والاسترضاء أكثر من استخدام أسلوب الإجبار والتعاون، بينما مديرو القطاع الخاص يستخدمون أسلوب الإجبار والتعاون أكثر، هناك أثر لمتغير الجنس على أسلوب الإجبار والتعاون لصالح الذكور، وهناك أثر لمتغير الخبرة على أسلوب التعاون والإجبار لصالح ذوي الخبرة الطويلة .

هدفت دراسة هوفر (Hoover , 1990) إلى تحديد العلاقات بين إدراكات المديرين لسلوك إدارة الصراع، ومستويات الصراع، والمناخ التنظيمي للمدارس الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (510) معلمين اختيروا من (24) مدرسة ثانوية في ولاية بنسلفانيا (Pennsylvania) وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباطات إيجابية ذات دلالة بين أسلوب التعاون والاسترضاء والتوفيق، وبين المناخ التنظيمي المفتوح للمدرسة، كما بينت الدراسة وجود ارتباطات سلبية بين أسلوب المنافسة والتجنب وبين المناخ المدرسي المفتوح، وأظهرت الدراسة أيضا أن المدارس التي يكون مناخها التنظيمي مفتوحا، تمتاز بمستويات أقل من الصراع . مما يشير إلى أهمية انتهاج مديري المدارس الإدارة الديمقراطية في إدارة المدارس لما لها من أثر على تشكيل مناخ تنظيمي مفتوح يساعد على إدارة الصراع بطريقة فاعلة .

دراسة أليسون(Allison, 1991) بعنوان " إدراكات استراتيجيات حل الصراع، ومستويات الصراع، وتفاعل الإداريين في المدارس " هدفت هذه الدراسة إلى كشف فهم مديري المدارس الثانوية ومساعديهم والمعلمين

العاملين معهم لمستويات الصراع التي تحدث في مدارسهم وعلاقة ذلك باستراتيجيات حل الصراع، وتحديد أهمية التفاعل بين مدير المدرسة الثانوية ومساعده عند بروز الصراع، أخذت عينة الدراسة من (4) مدارس ثانوية تميزت بأعلى مستوى للصراع، وأدنى مستوى له حسب نتائج دراسة سابقة، وتكونت عينة الدراسة من مديري هذه المدارس الأربعة ومساعديهم و(24) معلما من المعلمين العاملين في هذه المدارس، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أسلوب التعاون هو أكثر الأساليب استخداما من قبل المديرين . لايستخدم المديرون أسلوب التجنب في إدارتهم للصراع . التفاعل الإيجابي بين مدير المدرسة ومساعده مهم جدا لإدارة الصراع إدارة جيدة . مما يدل على أهمية الإدارة التشاركية لإدارة الصراع بشكل إيجابي . كلما زاد التفاعل الإيجابي بين مدير المدرسة ومساعده كان المدير أكثر قدرة على حل الصراع بشكل ناجح . ليس هناك أثر لحدة الصراع على أساليب إدارة الصراع .

دراسة ماكنتيري (Mcintyre, 1993) بعنوان " إدارة الصراع كما يدركها المديرون والمديرات ومرؤوسوهم " هدفت إلى إجراء مقارنة بين وجهتي نظر المديرين والمديرات ووجهة نظر مرؤوسيهم تجاه إدارة الصراع، كذلك هدفت الدراسة إلى معرفة أثر بعض المتغيرات على وجهة نظر المديرين والمرؤوسين تجاه إدارة الصراع، وتكونت عينة الدراسة من (54) مديرا و(55) مديرة بالإضافة إلى (372) من المرؤوسين منهم (173) ذكرا و (199) أنثى، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : المديرون يستخدمون أسلوب التعاون والتوفيق والاسترضاء بشكل كبير، وذلك من وجهة نظر المديرين والمديرات أنفسهم . المديرون يستخدمون أسلوبي المنافسة والتجنب أكثر من المديرات وذلك من وجهة نظر المرؤوسين . المديرات يستخدمن أسلوب الاسترضاء أكثر من المديرين . كان ترتيب

الأساليب المستخدمة حسب ما يراه المديرون والمرؤوسون كالتالي: التعاون .والتوفيق، والاسترضاء، والمنافسة، والتجنب .

في دراسة نوعية قام بها دود (Dowd, 1992) لمعرفة إدراكات مديري التربية والتعليم للصراعات وكيف يتعاملون معها، هدفت إلى إظهار الاستراتيجيات التي يستخدمها مديرو التربية والتعليم في تعاملهم مع الصراع، وأثر الجنس والمؤهل العلمي على إدراكات المديرين للصراع، وقد استخدم الباحث المقابلات الشخصية للحصول على المعلومات اللازمة لدراسته، وتكونت عينة الدراسة من (21) مديرا، وتوصلت إلى النتائج الآتيه : هناك أثر لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على تصورات المديرين للصراع وكيفية التعامل معه . استخدم المديرون أساليب مختلفة لإدارة الصراع حسب الموقف الذي يحدث فيه الصراع، لقد اتفقت هذه النتيجة مع النظرية الموقفية للصراع . الأسلوب الأكثر استخداما من قبل أفراد عينة الدراسة هو أسلوب المنافسة .

وهدفت دراسة زنر (Zehner,1991) إلى التعرف على الوقت الذي يقضيه المديرون في معالجة قضايا الصراع في المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (45) معلما، و(4) مديرين و(4) مساعدين للمدير والعاملين في أربع مدارس ثانوية في بنسلفانيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى : الوقت الذي يستخدم في إدارة الصراع يختلف حسب نوع المشكلة . ليس هناك علاقة بين مستوى شدة الصراع والاستراتيجية المستخدمة في إدارة الصراع . المديرون لا يقومون بحل الصراعات كلما زادت حدتها . التفاعل اليومي يخفض من الوقت اللازم لحل الصراع .

دراسة جونسون(Johnson, 1991) بعنوان " تأثيرات التدريب على إدارة الصراع في أساليب إدارة الصراع للمعلمين والاتصال البينشخصي " وقد هدفت

الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في إدارة الصراع على أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها المعلمون في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، وتكونت عينة الدراسة من(52) معلما ومعلمة، نظم لهم برنامج تدريبي على إدارة الصراع لمدة (30) ساعة، ثم تمت متابعة المتدربين لمدة (6) أشهر بعد التدريب، وقد أشارت نتائج الدراسة : أن التدريب على إدارة الصراع كان له أثر على أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها المعلمون لإدارة الصراع، حيث تبين من المتابعة أن التدريب قد عزز فاعلية إدارة الصراع لدى المشاركين، وأن المهارات والمعرفة التي تلقوها أثناء التدريب يطبقونها في عملهم المدرسي . مما يشير إلى أهمية امتلاك مدير المدرسة للكفايات المهنية لما لها من أثر على إدارة الصراع بصورة فاعلة .

الدراسة التجريبية التي أجراها الوفلن (Oloughlin,1993) بعنوان " دراسة أثر التدريب على إدارة الصراع على أسلوب معالجة الصراع "، والتي هدفت إلى معرفة ما إذا كان المديرون يغيرون من آرائهم وسلوكهم في التعامل مع الصراع بعد خضوعهم لبرنامج تدريبي على إدارة الصراع . بلغ عدد أفراد العينة (150) مديرا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية عدد أفرادها (75) مديرا، والثانية ضابطة عدد أفرادها(75) مديرا، وتم توزيع الاستبانة عليهم قبل وبعد تدريب المجموعة التجريبية، أظهرت الدراسة : أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمجموعة التجريبية، في استخدام استراتيجية التعاون والتوفيق مع الرؤساء، أما المجموعة الضابطة فقد أظهرت فروقا ذات دلالة في استخدام استراتيجية الاسترضاء مع الأقران، واستراتيجية التوفيق مع الرؤساء والمرؤوسين، كما أشارت الدراسة إلى أن(75%) من المجموعة التجريبية قد بدلوا سلوكهم في إدارة الصراع بعد الخضوع للبرنامج التدريبي. مما يدل على أثر الكفايات المهنية على إدارة الصراع .

دراسة أبوت (Abbott,1994) بعنوان " الحاجة للتـدريب عـلى حـل الـصراع لمـدير التربيـة والتعليم ومديري المدارس " وكان الغرض من الدراسة هو تحديد حاجة مديري التربية والتعلـيم ومديري المدارس إلى التدريب على حل الصراع من وجهة نظر مديري التربية والتعلـيم ومـديري المدارس في ولاية إنديانا الأمريكية، وكذلك التعرف على تصوراتهم حول نوعية وكمية التـدريب، وأهمية التدريب وقبولـه، والإجـراءات التـي يجـب أن تـستخدم لتوصـيل البرنـامج التـدريبي , والمفاهيم والمهارات التي يجب أن تتضمن في برنـامج التـدريب، وتكونـت عينـة الدراسـة مـن مديري التربية والتعليم ومـديري المـدارس الحكوميـة في ولايـة إنـديانا، وقـد خرجـت الدراسـة بالنتائج الآتية : لم يتلق المديرون في ولاية أنديانا أي تدريب على إدارة الـصراع وحلـه في جامعـة رسـمية أو أي تـدريب حـديث، ولكـن تلقـى معظمهـم القليـل مـن سـاعات التـدريب لحـل الصراعات . يدرك المديرون أن هناك حاجة للتدريب المستمر، ويوافقون على أن التدريب عـلى إدارة الصراع له فائدة كبيرة في إدارة الصراعات وحلهـا في مواقـع العمـل . مـما يـشير إلى حاجـة مديري المدارس إلى الكفايات التي تساعدهم على إدارة الصراع بطريقة منتجة . يؤكـد المـديرون أن هناك ضرورة لأن يكملوا فترة تدريبية جامعيـة قبـل أن يمنحـوا الرخـصة الإداريـة، ويوافـق المديرون على الطريقة التي يتم بها توصيل البرنامج التدريبي وموضوعاته.

دراسة نواكاوسكي (Nowakowski,1995) بعنـوان " الفـروق بـين الجنـسين في إدارة الـصراع التنظيمـي" وقـد هـدفت هـذه الدراسـة إلى تحديـد أثـر الجـنس عـلى اسـتراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي التي يستخدمها مديرو ومديرات المدارس الثانويـة، وتكونـت عينـة الدراسـة من (200) مـدير ومـديرة تـم اختيـارهم بطريقـة عـشوائية بواقـع (100) ذكـر و(100) أنثـى . واسـتخدم الباحـث أداة لجمـع المعلومـات عبـارة عـن اسـتبانة قـام بتطويرهـا وقـد أوضـحت

نتائج الدراسة : أن هناك أثرا للجنس على أساليب إدارة الصراع التنظيمي التي يستخدمها مديرو ومديرات المدارس الثانوية، حيث أن الذكور كانوا أكثر استخداما لأسلوب التعاون، وأسلوب التوفيق، بينما الإناث أكثر استخداما لأسلوب المنافسة في إدارة الصراع التنظيمي .

دراسة موريس(Morris,1996) بعنوان " تصورات المعلمين لمناخ إدارة الصراع والإجراءات في مدارس كارولينا الجنوبية " كان الغرض من هذه الدراسة مقارنة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية نحو مناخ إدارة الصراع، وإيجاد درجة الاتفاق بين الفريقين وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانه، وتكونت عينة الدراسة من(189) معلما في المرحلة الابتدائية،و(189) معلما في المرحلة الثانوية بنسبة (63%) من مجتمع الدراسة، أظهرت الدراسة النتائج الآتية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين في المرحلة الابتدائية، والمرحلة الثانوية فيما يتعلق بمناخ إدارة الصراع . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي المرحلة الابتدائية ومدرسي المرحلة الثانوية حول أساليب إدارة الصراع المستخدمة في مدارس كارولينا الجنوبية . لم تظهر الدراسة أثرا لمتغير الجنس أو موقع المدرسة أو العرق على تصورات معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية نحو إجراءات إدارة الصراع .

قامت مكورمك بدراسة نوعية (McCormick,1996) بعنوان " الصراع الذي يواجهه مديرو المدارس المتوسطة وكيف يديرونه " هدفت الدراسة إلى تقدير درجة تطبيق مديري المدارس المتوسطة لنظريات إدارة الصراع المشتقة من الأدب النظري في إدارة الصراع، وقد قامت المؤلفة بجمع المعلومات عن طريق الملاحظة غير المباشرة لثلاثة من مديري المدارس الابتدائية، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية : مديرو المدارس يواجهون العديد من الصراعات يوميا وهي متباينة في شدتها كما أنها تظهر خلال الأسبوع وتزداد قرب نهايته

. نصف وقت العمل ينفقه المديرون على إدارة الصراعات . مما يؤكد أهمية كفايات مدير المدرسة لمساعدته على إدارة الصراع . أغلب الصراعات في المدرسة تظهر من الهيكل التنظيمي وتداخل الأدوار والعلاقات الشخصية والضغوط البيئية والحاجة إلى اتخاذ القرار . ركز المديرون في إدارتهم للصراع على أسلوبين فقط من أساليب إدارة الصراع الخمسة هما أسلوب التعاون، وأسلوب التوفيق .

وهدفت دراسة كورتز (Kurtz,1996) إلى التعرف على الصراع بين العاملين في المنطقة التعليمية ومجالس التربية بولاية ألينوي، فيما يتعلق بطبيعة الصراع ومصادره، وتكرار حدوثه، وسلوك كل مجموعة لإدارة الصراع . وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبانات، إذ قام الباحث بتطوير استبانتين استخدم واحدة لمديري المدارس، وأخرى لرؤساء مجالس التربية، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس، وجميع رؤساء مجالس التربية في ولاية ألينوي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : أهم مسببات الصراع من وجهة نظر مديري المدارس هي : الإدارة الجزئية بوساطة المجلس، وضعف الاتصال، وصراع القوى داخل المجلس، واختلاف وجهات النظر والخلفية الثقافية للأفراد، والأمور المالية . أهم مسببات الصراع من وجهة نظر رؤساء المجالس هي : ضعف الاتصال، والأمور المالية، واختلاف وجهات النظر والخلفية الثقافية للأفراد، والبرامج الرياضية والإدارة الجزئية . اتفق مديرو المدارس ورؤساء المجالس على أن سبب تكرار الصراع هو اختلاف توقعات الدور وتفسيراته . يستخدم مديرو المدارس في الغالب أسلوبي الاسترضاء والتوفيق، ويستخدم رؤساء المجالس أسلوبي التوفيق، والتجنب . لا يستخدم مديرو المدارس، ورؤساء المجالس أسلوب المنافسة إلا قليلا .

قام ستيلو بدراسة نوعية (Stello,1997) بعنوان " استجابات مديري المدارس والسكرتيرات للصراع " وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التخطيط المستخدم لإدارة الصراع، وتكونت عينة الدراسة من (3) مديرين لمدارس ابتدائية والسكرتيرات في تلك المدارس، وتم جمع المعلومات عن طريق الملاحظة، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية : هناك ترابط بين آراء المشاركين فيما يتعلق بالأساليب المستخدمة في إدارة الصراع . هناك أثر لمتغير الخبرة الإدارية على الأساليب المستخدمة في إدارة الصراع، إذ أن المشاركين يستخدمون معلوماتهم وأفعالهم السابقة في إدارتهم للصراع . كذلك أظهرت الدراسة أن بعض مشاركات أفراد العينة في إدارة الصراع كانت إيجابية وبعضها سلبية وبالتالي أظهرت الدراسة نتائج إيجابية وسلبية للصراع .

أجرى هنكن وكيستون ودي (Henkkin & Cistone & Dee, 2000) دراسة بعنوان " استراتيجيات إدارة الصراع لدى مديري المدارس في موقع المدرسة " هدفت إلى معرفة الأساليب المفضلة لحل الصراع لدى مديري هذه المدارس، وتكونت عينة الدراسة من(103) مديرين من مديري المدارس الواقعة في المدن الحضرية بجنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة . وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : نادرا ما يلجأ المديرون إلى استخدام استراتيجية التجنب في إدارة الصراعات التي تحصل في المدارس . أكثر الاستراتيجيات استخداما من قبل المديرين هي استراتيجية التعاون . استراتيجيات إدارة الصراع المستخدمة حسب تفضيلات المديرين لها هي : استراتيجية التعاون، والمنافسة، والتجنب . كلما زاد عدد المشاركين في حل الصراع زاد اللجوء إلى استراتيجية التعاون كأسلوب للحل . مما يشير إلى أهمية الإدارة التشاركية في إدارة الصراع مما عزز من ثقة

المؤلفة بضرورة تضمين مجال الإدارة الديمقراطية ضمن مجالات أداة الدراسة الحالية .

أجرى ولت (Welt, 2000) دراسة بهدف التعرف على ما إذا كان هناك فروق بين استراتيجيات إدارة الصراع التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الشاملة والمدارس المتوسطة، وذلك من خلال إجراء مقارنة بين الاستراتيجيات التي يستخدمها كل منهم، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة، وتكونت عينة الدراسة من(34) مدير مدرسة شاملة و(39) مدير مدرسة متوسطة، وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس المتوسطة يمارسون استراتيجية التوفيق في إدارتهم للصراع أكثر من مديري المدارس الثانوية الشاملة، أما بالنسبة للاستراتيجيات الأخرى التي بحثتها الدراسة وهي استراتيجية التعاون، والاسترضاء، والتجنب، والمنافسة ليس هناك فروقا دالة إحصائيا بين ممارسة مديري المدارس الثانوية الشاملة، والمدارس المتوسطة لهذه الاستراتيجيات .

1. الخلاصـــة :

من خلال استعراض المؤلفة للدراسات السابقة التي تناولت موضوع الكفايات يمكن القول بأن هناك اتفاقا عاما بينها حول :

1. تدني مستوى الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية خاصة في مجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي .
2. ضرورة تنظيم برامج تأهيل وتدريب لمديري المدارس الثانوية قائمة على أساس الكفايات، مما يدل على أن برامج التدريب والتأهيل المتبعة حاليا لا تعد المدير للقيام بدوره بفعالية، خاصة في مجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وتحسين المنهاج المدرسي .

3. تركيز مديري المدارس في ممارساتهم على الجانب الإداري على حساب الجانب الإشرافي والتربوي، مما يشير إلى قصور في أداء مديري المدارس .

4. وجود علاقة إيجابية بين درجة امتلاك مديري المدارس للكفايات وبين فاعلية أدائهم وقدرتهم على الإنجاز الأفضل .

5. ركزت الدراسات على أهمية المؤهل العلمي والخبرة للمديرين، وأهمية امتلاك مدير المدرسة للكفايات المهنية .

6. المركزية وأثرها على تدني مستوى الكفايات التعليمية والإدارية في المؤسسات التربوية.

7. حظي مجال الإدارة الديمقراطية بالاهتمام الأكبر من قبل الدراسات .

8. ركز معظم الباحثين على المجالات الرئيسة التالية في عمل مدير المدرسة: الإدارة التشاركية وتفويض الصلاحيات، وإدارة شؤون الطلبة، وتحسين المناهج، والتقويم، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وإدارة الشؤون المالية .

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت موضوع إدارة الصراع .

1. معظم الدراسات السابقة تناولت خمس استراتيجيات لإدارة الصراع هي : التعاون، والمنافسة، والتوفيق، والتجنب، والمجاملة باستثناء دراستي زايد(1995) وهنكن وكيستون ودي(2000) اللتين تناولتا ثلاث استراتيجيات فقط لإدارة الصراع هي: التعاون، والتجنب، والمنافسة .

2. تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في تناولها لاستراتيجيات إدارة الصراع باستثناء استراتيجية المجاملة حيث ترى المؤلفة أن تسمية هذه الاستراتيجية باستراتيجية الاسترضاء يتفق

والواقع الفعلي لهذه الاستراتيجية لأن مدير/ مديرة المدرسة يهدف من استخدام هذه الاستراتيجية إلى استرضاء أطراف الصراع كما أشارت أدبيات الموضوع.

3. معظم الدراسات السابقة خاصة التي جرت في البيئة الأردنية استخدمت أدوات أجنبية لقياس استراتيجيات إدارة الصراع مثل أداة رحيم، وأداة توماس وكيلمان، أما في الدراسة الحالية فإن المؤلفة قامت ببناء أداة الدراسة بالاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة .

4. معظم الدراسات السابقة ركزت على رصد أساليب إدارة الصراع المستخدمة من قبل مديري المدارس وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، أو علاقتها بالمناخ التنظيمي، أو العلاقة بين الأنماط القيادية للمدير وأسلوب إدارته للصراع، ولكن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة من حيث الموضوع إذ لم تجد المؤلفة ـ في حدود اطلاعها ـ دراسة واحدة تعنى بالكفايات المهنية لمديري المدارس وعلاقتها باستراتجيات إدارة الصراع لديهم .

5. معظم الدراسات السابقة التي جرت في البيئة الأردنية اقتصرت في تطبيقها الميداني على مناطق محددة في الأردن مثل عمان، والزرقاء، وإربد، وعجلون، والمفرق، بينما شملت الدراسة الحالية مديري ومديرات المدارس الثانوية في جميع محافظات المملكة دون استثناء .

6. هناك ارتباط إيجابي بين المناخ المدرسي المفتوح وبين استخدام استراتيجية التعاون والتوفيق، بينما هناك ارتباط سلبي بين المناخ المدرسي المفتوح واستخدام استراتيجية المنافسة والتجنب .

7. المدارس ذات المناخ المفتوح تمتاز بمستويات أقل من الصراع .

8. هناك علاقة بين استخدام استراتيجية التعاون لإدارة الصراع وتحقيق نتائج ايجابية للصراع .

9. استخدام استراتيجية المنافسة واستراتيجية التجنب لإدارة الصراع تؤديان إلى ارتفاع مستويات الصراع في المدرسة .

10. تدريب مديري المدارس على إدارة الصراع له أثر إيجابي على فاعلية إدارتهم للصراعات في المدرسة، إذ أدى التدريب إلى رفع مستوى قدرات وكفايات مديري المدارس في التعامل مع الصراعات التي تحدث في مدارسهم، مما يشير إلى أهمية الكفايات المهنية في إدارة الصراع.

11. لقد استفادت المؤلفة من الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة ومناقشة النتائج .

الفصــل الثالــث

الطـريقـــة والإجـراءات

يتضمن هذا الفصل طريقة الدراسة وإجراءاتها، ويشتمل على وصف لمنهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة والإجراءات التي استخدمت للتحقق من صدق الأدوات وثباتها، والخطوات المتضمنة لتطبيق هذه الدراسة وإجراءاتها والمعالجة الإحصائية المستخدمة .

منهجيـــة الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وتم اعتماد هذا المنهج لملاءمته لطبيعة الدراسة من حيث جمع البيانات والمعلومات وتحليلها والربط بينها.

مجتمـــع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من :

1. جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة التي تقتصر على المرحلة الثانوية فقط (الصف الحادي عشر و/ أو الثاني عشر) دون أي صف من صفوف المرحلة الأساسية في جميع محافظات المملكة في العام الدراسي 2003 / 2004، والبالغ عددهم (95) مديرا ومديرة، وذلك طبقا للتقرير الإحصائي لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2002 / 2003 .
2. معلمي ومعلمات المدارس الثانوية العامة التي تقتصر على المرحلة الثانوية فقط (الصف الحادي عشر و / أو الثاني عشر) دون أي صف للمرحلة الأساسية في جميع محافظات المملكة في العام الدراسي 2003/ 2004، والبالغ عددهم (2542) معلما ومعلمة . وذلك طبقا للتقرير الإحصائي لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2002 / 2003 .

والجدول (1) يبين توزع مجتمع الدراسة من المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات حسب المحافظة والجنس، طبقا للتقرير الإحصائي لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2003/2002 .

جدول (1)

توزع مجتمع الدراسة حسب المحافظة والجنس

المحافظة	الجنس	مدير	معلم
العاصمة	ذكر	13	409
	أنثى	14	506
مأدبا	ذكر	2	43
	أنثى	-	-
الزرقاء	ذكر	6	230
	أنثى	7	164
البلقاء	ذكر	6	128
	أنثى	5	67
إربد	ذكر	14	361
	أنثى	8	156
جرش	ذكر	2	57
	أنثى	3	84
عجلون	ذكر	-	-
	أنثى	1	22
المفرق	ذكر	1	25
	أنثى	1	21

الكرك	ذكر	2	46
	أنثى	1	20
الطفيلة	ذكر	2	34
	أنثى	1	15
معان	ذكر	2	52
	أنثى	1	16
العقبه	ذكر	2	57
	أنثى	1	19
	المجموع	95	2542

عينـــة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من فئتين :

- فئة المديرين : تكونت من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة التي تقتصر على المرحلة الثانوية فقط في جميع محافظات المملكة، البالغ عددهم (95) مديرا ومديرة أي بنسبة (100%) من مجتمع الدراسة الأصلي، إلا أن الاستبانات المستردة كانت (90) استبانة .
- فئة المعلمين : بلغت (380) معلما ومعلمة في المدارس الثانوية العامة التي تقتصر على المرحلة الثانوية فقط، أي بنسبة (15%) من مجتمع الدراسة الأصلي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، إلا أن الاستبانات المستردة كانت (360) استبانة، والجدول (2) يوضح توزع عينة الدراسة حسب الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة .

جدول(2)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة

المتغير	المستوى	العدد			
		مدير	مديرة	معلم	معلمة
الجنس		50	40	188	172
المؤهل العلمي	بكالوريوس فـأقــل	16	17	114	134
	بكالوريوس + دبلوم	27	16	47	27
	ماجستير فما فوق	7	7	27	11
	المجموع	50	40	188	172
الخبرة	من 1 ــ 5 سنوات	3	3	47	60
	من 6 ــ 10 سنوات	4	7	51	52
	من 11 سنة فما فوق	43	30	90	60
	المجموع	50	40	188	172

أداتـا الدراسة ومصادرهــــا :

قامت المؤلفة ببناء أداتي الدراسة (استبانات) بعد الاطلاع على :

- الأدب النظـري المتـصل ومراجعـة أدوات الدراسـات الـسابقة التـي بحثـت في موضـوعي الكفايـات والـصراع خاصـة دراسـة مرعـي (1983)، الخطيـب (1994)، الـشبول (1996)، المومني (1998)، شاهين (1998)، زكريان (1994)، الخضور (1996)، وعويس (2002) .
- الاطلاع على بعض المقاييس ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة خاصة مقياس رحيم الثـاني للصراع(1883)، ومقياس توماس وكيلمان(1974) .

- قانون التربية والتعليم في الأردن، ومهام وواجبات مدير المدرسة، ودليل الإدارة التعليمية .
- خبرة المؤلفة في مجال الإدارة، والإشراف التربوي، والتعليم .

أداة الدراسة الأولـى : لقياس درجة توافر الكفايات المهنية

قامت المؤلفة ببناء أداة الدراسة الأولى وهي عبارة عن استبانة أولية للتعرف على درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانويـة العامـة في الأردن، بعـد الاطـلاع على الأدب التربوي المتصل بموضوع الدراسة، ومراجعة أدوات الدراسات الـسابقة التـي بحثـت في الكفايات اللازمة لمدير المدرسة أو في درجـة امتلاكـه لهـا أو في تقـويم أداء مـدير المدرسـة في مجالات عمل مختلفة، وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من قسمين :

القسم الأول : يتضمن معلومات عامة عن المستجيب وتمثل هـذه المعلومـات متغـيرات الدراسة وهي الجنس، المؤهل العملي، والخبرة .

القسم الثاني : ويضم فقرات تقيس درجة توافر الكفايات المهنية لدى مـديري ومـديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن، وقد اشتملت الاسـتبانة في صـورتها الأوليـة عـلى (55) فقـرة موزعة على ستة مجالات على النحو الآتي : **المجـال الأول** : كفايـات الإدارة الديمقراطيـة ويتـألف من (10) فقرات، **المجال الثاني** : كفايات إدارة العاملين والشؤون المالية ويتألف من (13) فقرة، **المجال الثالث** : كفايات إدارة شؤون الطلبة ويتـألف مـن (7) فقـرات، **المجـال الرابـع** : كفايـات تحسين المنهاج المدرسي وتطـويره ويتـألف مـن (8) فقـرات، **المجـال الخـامس** : كفايـات علاقـة المدرسة بالمجتمع المحلي ويتألف من (9) فقرات، **المجال السادس** : كفايـات التقـويم والمتابعـة ويتألف من (8) فقرات .

وللإجابة عن فقرات الاستبانة وحساب استجابات أفراد العينة ودرجة تـوافر كـل مجـال من المجالات الواردة في الاستبانة تم استخدام تدرج خماسي حسب نظام ليكرت(Likert) كالتالي:

- متوافرة بدرجة قليلة جدا = 1
- متوافرة بدرجة قليلة = 2
- متوافرة بدرجة متوسطة = 3
- متوافرة بدرجة كبيرة = 4
- متوافرة بدرجة كبيرة جدا = 5

الأداة فـي صورتهـا النهائيــة :

بعد القيام بإجراءات التأكد من صدق الأداة، أصبحت في صـورتها النهائيـة تتكـون مـن قسمين(ملحق 1) :

- **القسم الأول** : والذي تم تفصيله في بداية تناول موضوع أداة الدراسة ولم يجر عليه أي تعديل .
- **القسم الثاني** : ويشتمل على مجالات الاستبانة وفقراتها التي تقيس درجة تـوافر الكفايـات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن، الذي أجريت عليه بعض التعـديلات للتأكـد مـن صـدق الأداة وثباتهـا، وكـان عـدد مجـالات الاسـتبانة في صـورتها النهائية ستة مجالات، وعدد فقراتها (42) فقرة موزعة على النحو الآتي :

المجال الأول : كفايات الإدارة الديمقراطية ويتألف من (7) فقرات .

المجال الثاني: كفايات إدارة العاملين والشؤون المالية ويتألف من(9) فقرات .

المجال الثالث : كفايات إدارة شؤون الطلبة ويتألف من (6) فقرات .

- **المجال الرابع** : كفايات تحسين المنهاج المدرسي وتطويره ويتألف من (6) فقرات .
- **المجال الخامس** : كفايات علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي ويتألف من(7) فقرات .
- **المجال السادس** : كفايات التقويم والمتابعة ويتألف من (7) فقرات .

وقد تم دمج فقرات الاستبانة مع بعضها بعضا دون إظهار المجالات التي تنتمي إليها الفقرات، والجدول(3) يبين أرقام الفقرات في كل مجال وذلك وفقا للصورة النهائية للاستبانة .

جدول (3)

أرقام الفقرات في كل مجال من مجالات استبانة الكفايات المهنية

المجال	الكفايات	أرقام الفقرات في كل مجال
المجال الأول	كفايات الإدارة الديمقراطية	1، 7،13، 19، 25، 31، 37
المجال الثاني	كفايات إدارة العاملين والشؤون المالية	2، 8،14،20،26، 32، 38، 41، 42
المجال الثالث	كفايات إدارة شؤون الطلبة	3، 9، 15، 21، 27، 33
المجال الرابع	كفايات تحسين المنهاج المدرسي وتطويره	4، 10، 16، 22، 28، 34
المجال الخامس	كفايات علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي	5، 11،17،23، 29، 35، 39
المجال السادس	كفايات التقويم والمتابعة	6، 12، 18، 24،30، 36، 40

ثبـــات الأداة :

من أجل التحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الاتساق الداخلي لكل مجـال من المجالات الستة الواردة في الاستبانة وللمجالات مجتمعة بطريقـة كرونبـاخ ألفـا (Cronbach Alpha). وبلغ معامل الاتـساق الـداخلي بالنـسبة لـلأداة ككـل (0.89)، أمـا بالنـسبة للمجـالات الفرعية فقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي ما بين (0.82 و 0.94)، وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تتميز بدرجة عالية من الثبات، بحيث يمكن اعتمادها لقيـاس مـا صـممت مـن أجلـه، والجدول (4) يوضح نتائج معامل الاتساق الداخلي لاستبانة الكفايات المهنية .

الجدول (4)

معامل الاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات المكونة لأداة قياس درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة

المجال	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي
كفايات الإدارة الديمقراطية	7	0.90
كفايات إدارة العاملين والشؤون المالية	9	0.94
كفايات إدارة شؤون الطلبة	6	0.85
كفايات تحسين المنهاج المدرسي وتطويره	6	0.82
كفايات علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي	7	0.91
كفايات التقويم والمتابعة	7	0.87

أداة الدراسة الثانيـــة : لقياس درجة استخدام استراتيجيات إدارة الصراع

قامت المؤلفة ببناء أداة الدراسة الثانيـة وهـي عبـارة عـن اسـتبانة أوليـة للتعـرف عـلى درجة استخدام مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن لاسـتراتيجيات إدارة الـصراع، بعد الاطلاع على الأدب النظري المتصل بموضوع الدراسة، ومراجعـة أدوات الدراسـات الـسابقة التـي تتعلـق بموضـوع الـصراع وإدارته،وعلاقـة الـصراع بأنمـاط القيـادة ومجالاتهـا مثـل دراسـة زكريان(1994)، والخضور (1996)، زايد (1995)، وعويس 2002)، وقد تكونت أداة الدراسـة في صورتها الأولية من قسمين :

- القـسم الأول : ويتـضمن معلومـات عامـة عـن المـستجيبين وتمثـل هـذه المعلومـات المتغيرات المستقلة في الدراسة وهي : الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة .
- القسم الثاني : ويضم فقرات تقيس استراتيجيات إدارة الصراع التـي يـستخدمها مـديرو ومديرات المدارس الثانوية العامة في المملكة، وقد اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية عـلى (39) فقـرة موزعـة عـلى خمـسة مجـالات عـلى النحـو التـالي : **المجـال الأول** : استراتيجية التعـاون ويتـألف مـن (10) فقـرات . **المجـال الثـاني** : اسـتراتيجية المنافـسة ويتألف من (9) فقرات، **المجال الثالث** : استراتيجية التوفيق ويتألف مـن (7) فقـرات، **المجال الرابع** : استراتيجية التجنب ويتألف من (7) فقرة، **المجال الخامس** : استراتيجية الاسترضاء ويتألف من (6) فقرات .

وللإجابة عن فقرات الاسـتبانة وحـساب اسـتجابات أفـراد العينـة، تـم اسـتخدام تـدرج خماسي حسب نظام ليكرت على النحو الآتي :

دائما = 5 .

غالبا = 4 .

أحيانا = 3 .

نادرا = 2 .

أبدا = 1 .

الأداة في صورتهـا النهائيـــة :

بعد القيام بإجراءات التأكد من صـدق الأداة أصـبحت في صـورتها النهائيـة تتكـون مـن قسمين(ملحق 2) :

- **القسم الأول** : والذي تم تفصيله في بداية تناول موضوع أداة الدراسة ولم يجر عليه أي تعديل .
- **القسم الثاني** : ويشتمل على مجالات الاستبانة وفقراتهـا التـي تقـيس درجـة اسـتخدام مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن لاستراتيجيات إدارة الصراع، والـذي أجريت عليه بعض التعديلات للتأكـد مـن صـدق الأداة وثباتهـا، وكـان عـدد مجـالات الاستبانة في صورتها النهائية خمـسة مجـالات وعـدد فقراتهـا (30) فقـرة موزعـة عـلى النحو الآتي :

  - **المجال الأول** :استراتيجية التعاون ويتألف هذا المجال من(6) فقرات .
  - **المجال الثاني** :استراتيجية المنافسة ويتألف هذا المجال من (6) فقرات.
  - **المجال الثالث** :استراتيجية التوفيق ويتألف هذا المجال من (6) فقرات.
  - **المجال الرابع** :استراتيجية التجنب ويتألف هذا المجال من (6) فقرات .
  - **المجال الخامس** :استراتيجية الاسترضاء ويتألف هذا المجال من (6) فقرات.

وقد تم دمج فقرات الاستبانة مع بعضها بعضا دون إظهار المجـالات التـي تنتمـي إليهـا الفقرات، والجـدول(5) الآتي يبـين أرقـام الفقـرات في كـل مجـال وذلـك وفقـا للـصورة النهائيـة للاستبانة .

جدول (5)

أرقام الفقرات لكل استراتيجية من استراتيجيات إدارة الصراع

الاستراتيجيات	أرقام الفقرات في كل مجال
استراتيجية التعاون	1، 6، 11، 16، 21، 26
استراتيجية المنافسة	2، 7، 12، 17، 22، 27
استراتيجية التوفيق	3، 8، 13، 18، 23، 28
استراتيجية التجنب	4، 9، 14، 19، 24، 29
استراتيجية الاسترضاء	5، 10، 15، 20، 25، 30

ثبـــات الأداة :

من أجل التحقق مـن ثبـات أداة الدراسـة تـم حـساب معامـل الاتـساق الـداخلي لكـل استراتيجية من استراتيجيات إدارة الصراع الخمسة الواردة في الاستبانة، وللاستراتيجيات مجتمعـة بطريقة كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha)، وبلـغ معامـل الاتـساق الـداخلي بالنـسبة لـلأداة ككـل (0.87)، أما بالنسبة لكل استراتيجية فقد تراوحت معاملات الاتساق الـداخلي مـا بـين (0.80 و 0.93)، وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تتميز بدرجة عالية من الثبات، بحيث يمكـن اعتمادهـا لقياس ما صممت من أجلـه، والجـدول (6) يوضـح نتـائج معامـل الاتـساق الـداخلي لاسـتبانة استراتيجيات إدارة الصراع .

الجدول (6)

معامل الاتساق الداخلي لكل استراتيجية من الاستراتيجيات المكونة لأداة قياس درجة استخدام مديري المدارس الثانوية لاستراتيجيات إدارة الصراع

الاستراتيجيات	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي
التعاون	6	0.87
المنافسة	6	0.93
التوفيق	6	0.80
التجنب	6	0.85
الاسترضاء	6	0.91

إجـــراءات الدراسة :

تم توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة في محافظات (العاصمة، مأدبا، الزرقاء، البلقاء، جرش، عجلون) وكان عدد الاستبيانات المكتملة والصالحة للتحليل (900) استبانة منها(180) استبانة خاصة بمديري المدارس و(720) استبانة خاصة بالمعلمين.

ومما يجدر ذكره أن تدرج الإجابة عن الفقرة لأداتي الدراسة كان وفق مقياس ليكرت الخماسي، وعليه يحصل المستجيب على درجة عامة تتراوح بين (1) و(5) .

ومن أجل تصنيف درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع، فقد تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية على النحو الآتي :

- المتوسط الحسابي (1 – 2.49) متوافرة بدرجة متدنية / مستخدمة بدرجة متدنية .

- المتوسط الحسابي (2.5 – 3.49) متوافرة بدرجة متوسطة / مستخدمة بدرجة متوسطة .
- المتوسط الحسابي (3.5 – 5) متوافرة بدرجة عالية / مستخدمة بدرجة عالية .

وبذلك صنفت الاستجابات في ثلاثة مستويات : عالي، ومتوسط، ومتدني . كما تم دمج الدرجتين (4) متوافرة بدرجة كبيرة و(5) متوافرة بدرجة كبيرة جدا إلى درجة واحدة، وكذلك الدرجتين (1) متوافرة بدرجة قليلةو(2) متوافرة بدرجة قليلة جدا إلى درجة واحدة.

متغيــرات الدراسة :

اهتمت الدراسة بالتعرف إلى درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع، والعلاقة بينهما، وتعرف أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة على درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارتهم للصراع .

وتشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية :

1. درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية/متغير مستقل.
2. درجة استخدام مديري المدارس الثانوية لاستراتيجيات إدارة الصراع / متغير تابع .
3. الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى) .
4. المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات :

- بكالوريوس فأقل .
- بكالوريوس + دبلوم .
- ماجستير فما فوق .

5. الخبرة ولها ثلاثة مستويات :

- خبرة قصيرة من 1 – 5 سنوات .
- خبرة متوسطة من 6 – 10 سنوات .
- خبرة طويلة 11 سنة فأكثر .

4. المعــالجـــة الإحصــائيـــة :

بعد جمع البيانـات المـستقاة مـن اسـتجابات العينـة عـلى أداتي الدراسـة تـم معالجتهـا إحصائيا باستخدام :

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني .
2. للإجابة عن السؤال الثالث وللتوصل إلى طبيعة العلاقة بين المتغـيرات المـستقلة ممثلـة بالكفايات المهنيـة والتـي لهـا خمـسة مجـالات مـع المتغـيرات التابعـة ممثلـة بخمـس استراتيجيات لإدارة الصراع تم حساب الارتبـاط القـانوني إذ يتـيح هـذا الإجـراء معرفـة طبيعة العلاقة التي تربط ما بين مجموعة من المتغيرات التي تعمل كمتنبئات مع مجموعة أخرى من المتغيرات التي تعد كمحكات، فهذا الإجراء شبيه بتحليل التبـاين المتعـدد الـذي يمكّن الباحث من دراسة تأثير عدد من المتغيرات المستقلة على عدد مـن المتغـيرات التابعـة في نفس الوقت مما يسهل إجراءات التحليل القائم على النظر للعلاقة بين كل متغـيرين مـع بعـضهما الـبعض عـلى حـدة، كـما تـم اسـتخدام معـاملات ارتبـاط بيرسـون للتعـرف عـلى

العلاقة بين كل مجال من مجالات الكفايات المهنية واستراتيجيات إدارة الصراع .

3. تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس .

4. اختبارشيفيه للمقارنات البعدية .

الفصـل الرابـع

نتائـــج الدراسة

تم في هذا الفصل عرض النتائج التي كشفت عنها الدراسة، والمتعلقة بدرجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع، والعلاقة بينهما، وأثر جنس المدير، ومؤهله، وخبرته على درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع . وبعد تفريغ الاستبانات، تم تحليل البيانات باستخدام حزمة برمجية SPSS لاستخراج النتائج .

أولا : نتائج السؤال الأول :

ما درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين أنفسهم ؟

أ- **المديرون :**

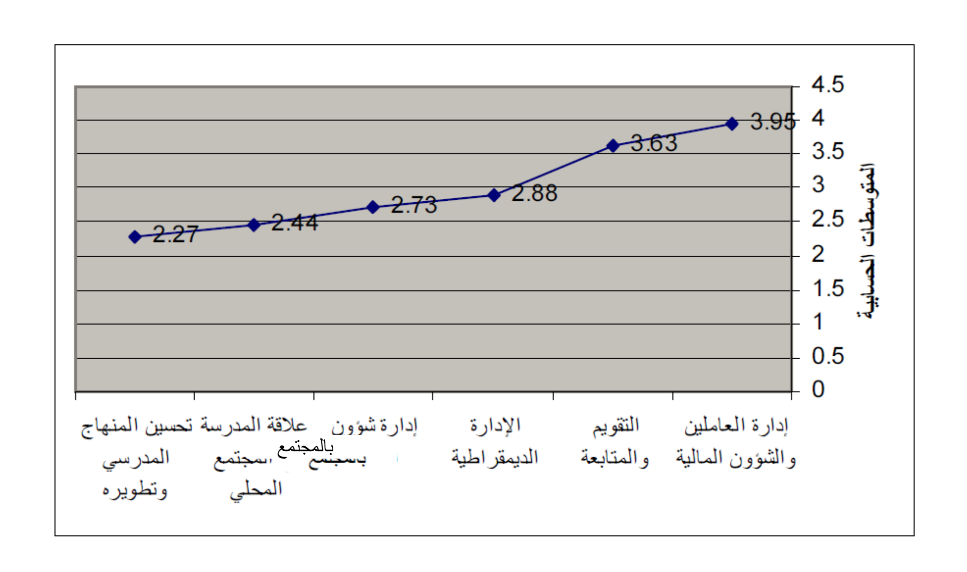
للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الكفايات المهنية الست من وجهة نظر المديرين والجدول (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الكفايات المهنية المتوافرة لدى مديري المدارس الثانوية العامة مرتبة تنازليا وفق درجة توافرها لديهم .

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجالات الكفايات المهنية المتوافرة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المديرين أنفسهم .

المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة
كفايات إدارة العاملين والشؤون المالية	3.95	0.82	1
كفايات التقويم والمتابعة	3.63	0.98	2
كفايات الإدارة الديمقراطية	**2.88**	1.05	3
كفايات إدارة شؤون الطلبة	2.73	1.31	4
كفايات علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي	2.44	0.97	5
كفايات تحسين المنهاج المدرسي وتطويره	2.27	1.14	6

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية للكفايات المهنية المتوافرة لدى مديري المدارس الثانوية تراوحت بين (2.27) و(3.95) بانحراف معياري تراوح بين (1.14) و(0.82) على التوالي، وكانت أقل الكفايات المهنية توافرا لدى مديري المدارس الثانوية هي: كفايات تحسين المنهاج المدرسي وتطويره، وأكثرها كفايات إدارة العاملين والشؤون المالية، كما يلاحظ من الجدول نفسه أن الكفايات المهنية المتوافرة لدى مديري المدارس الثانوية العامة بدرجة عالية هي : كفايات إدارة العاملين والشؤون المالية، وكفايات التقويم والمتابعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.95) و(3.63) وانحراف معياري مقداره(0.82) و(0.98) على التوالي، كما أن الكفايات المهنية المتوافرة لدى مديري المدارس الثانوية بدرجة متوسطة هي : كفايات الإدارة الديمقراطية، وكفايات إدارة شؤون الطلبة، بمتوسط حسابي بلغ(2.88) و (2.73) وانحراف معياري مقداره (1.05) و(1.31) على التوالي، أما الكفايات المهنية المتوافرة لديهم بدرجة متدنية فهي : كفايات علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وكفايات تحسين المنهاج المدرسي وتطويره، بمتوسط حسابي بلغ (2.44) و(2.27) وانحراف معياري مقداره (0.97) و(1.14) على التوالي والشكل البياني (5) يوضح ذلك.



الشكل البياني (5)

درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المديرين أنفسهم

ب- **المعلمون :**

يوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال مـن مجـالات الكفايات المهنية المتوافرة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن مرتبـة تنازليـا وفق درجة توافرها لديهم من وجهة نظر المعلمين .

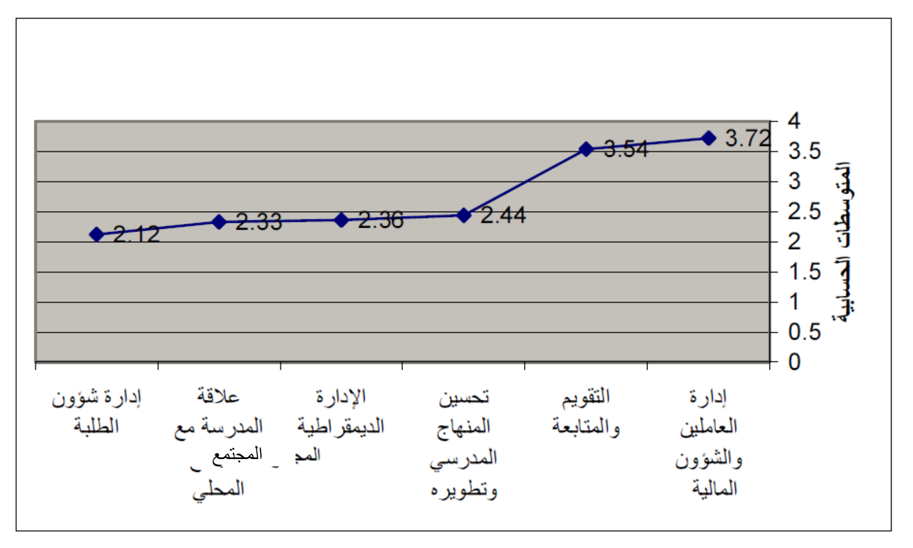
الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجالات الكفايات المهنية المتوافرة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المعلمين.

المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة
كفايات إدارة العاملين والشؤون المالية	3.72	0.63	1
كفايات التقويم والمتابعة	3.54	0.92	2
كفايات تحسين المنهاج المدرسي وتطويره	2.44	1.16	3
كفايات الإدارة الديمقراطية	2.36	0.98	4
كفايات علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي	2.33	0.96	5
كفايات إدارة شؤون الطلبة	2.12	1.01	6

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية للكفايات المهنية المتوافرة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن تراوحت بين (2.12) و (3.72) بانحراف معياري تراوح بين (1.01) و(0.63) على التوالي، وكانت أقل الكفايات المهنية توفرا لدى مديري المدارس الثانوية العامة هي : كفايات إدارة شؤون الطلبة، وأكثرها توافرا هي : كفايات إدارة العاملين والشؤون المالية، كما يلاحظ أيضا أن الكفايات المهنية المتوافرة لدى مديري المدارس الثانوية العامة بدرجة عالية هي : كفايات إدارة العاملين والشؤون المالية، وكفايات التقويم والمتابعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.72) و(3.54) وانحراف معياري مقداره (0.63) و(0.92) على التوالي، كما أن الكفايات المهنية المتوافرة بدرجة متدنية هي : كفايات تحسين المنهاج

المدرسي وتطويره، وكفايات الإدارة الديمقراطية، وكفايات علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وكفايات إدارة شؤون الطلبة، بمتوسط حسابي بلغ (2.44) و(2.36) و(2.33) و(2.12) وانحراف معياري مقداره (1.16) و(0.98) و(0.96) و(1.01) على التوالي والشكل البياني (6) يوضح ذلك .



الشكل البياني (6)

درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المعلمين

ثانيا : نتائج السؤال الثاني :

ما درجة استخدام مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين والمديرين أنفسهم ؟

أ- المديرون :

للاجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل استراتيجية من استراتيجيات إدارة الصراع الخمس من وجهة نظر المديرين ويوضح الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لدرجة استخدام مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن لاستراتيجيات إدارة الصراع مرتبة تنازليا وفق درجة استخدامها من وجهة نظر المديرين أنفسهم .

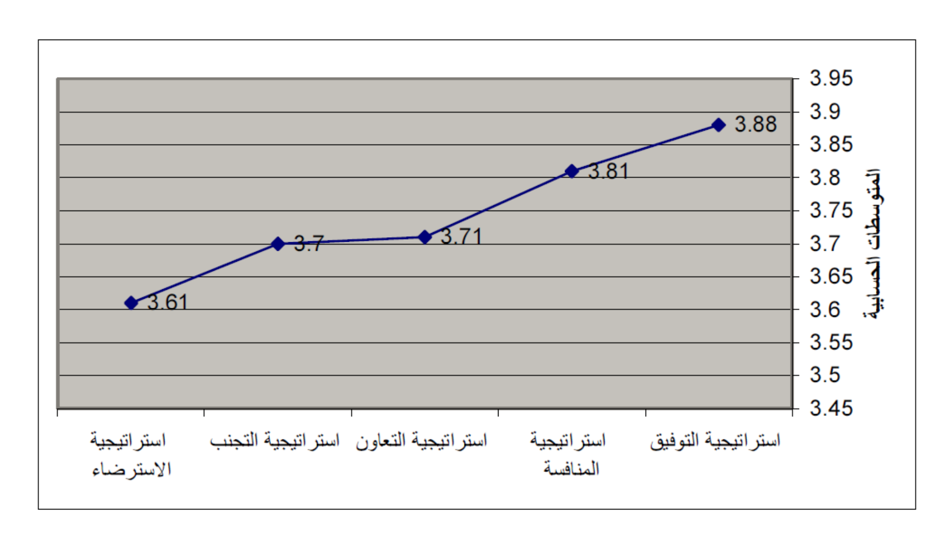
الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المديرين

استراتيجيات إدارة الصراع	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة
استراتيجية التوفيق	3.88	0.90	1
استراتيجية المنافسة	3.81	0.83	2
استراتيجية التعاون	3.71	0.94	3
استراتيجية التجنب	3.70	0.98	4
استراتيجية الاسترضاء	3.61	0.93	5

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (9) أن المديرين يرون أنهم يستخدمون استراتيجيات إدارة الصراع كافة وبدرجة عالية، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية من الأقل استخداما إلى الأكثر استخداما بين(3.61) و(3.88) إذ كانت أكثر الاستراتيجيات استخداما من قبل مديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم هي : استراتيجية التوفيق فقد حازت على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.88) وانحراف معياري مقداره (0.90)، وجاءت استراتيجية المنافسة بالمرتبة الثانية من حيث درجة الاستخدام وبمتوسط حسابي بلغ (3.81) وانحراف معياري مقداره (0.83)، وفي المرتبة الثالثة من حيث درجة الاستخدام فقد جاءت استراتيجية التعاون بمتوسط حسابي بلغ (3.71) وانحراف معياري مقداره (0.94)، أما استراتيجية التجنب فقد

حازت على المرتبة الرابعة من حيث درجة الاستخدام وبمتوسط حسابي بلغ (3.70) وانحراف معياري مقداره (0.98)، وجاءت استراتيجية الاسترضاء في المرتبة الأخيرة والخامسة من حيث درجة استخدامها من قبل مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظرهم وبمتوسط حسابي بلغ (3.61) وانحراف معياري مقداره (0.93) . ويلاحظ من الجدول نفسه أن المتوسطات الحسابية متقاربة بشكل عام، والشكل البياني (7) يوضح ذلك .



الشكل البياني (7)

درجة استخدام مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظرهم

ب- **المعلمون :**

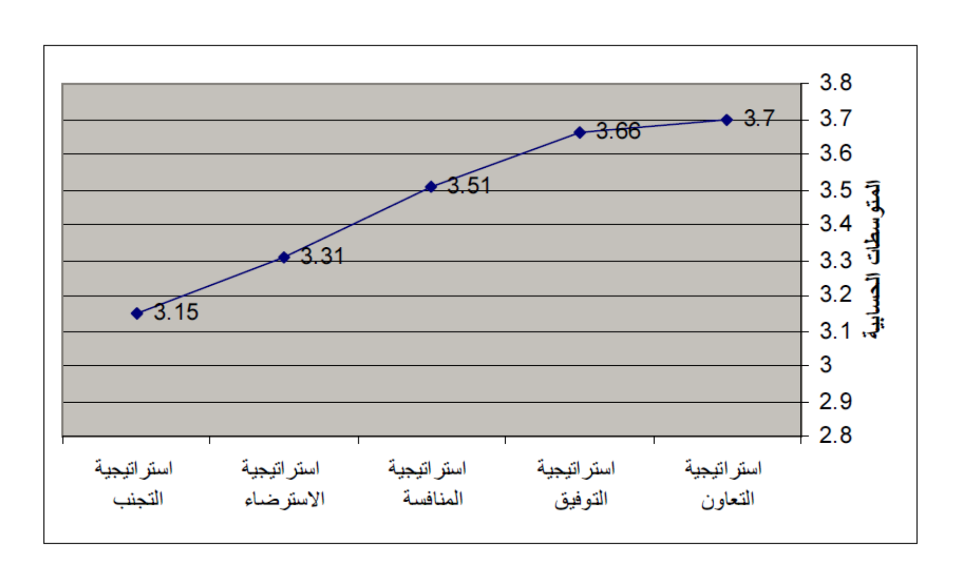
يوضح الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة استخدام مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليا وفق درجة استخدامها من قبل المديرين .

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين

استراتيجيات إدارة الصراع	المتوسطات الحسابية الخام	الانحرافات المعيارية	الرتبة
استراتيجية التعاون	3.70	0.91	1
استراتيجية التوفيق	3.66	0.87	2
استراتيجية المنافسة	3.51	0.82	3
استراتيجية الاسترضاء	3.31	0.92	4
استراتيجية التجنب	3.15	0.97	5

يتضح من الجدول (10) أن معلمي ومعلمات المدارس الثانوية يرون بأن مديريهم يستخدمون استراتيجيات إدارة الصراع بدرجة عالية ومتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية من الأقل استخداما إلى الأكثر استخداما بين (3.15) و(3.70)، كما يتضح أن الاستراتيجيات المستخدمة بدرجة عالية هي : التعاون، والتوفيق، والمنافسة، إذ حازت هذه الاستراتيجيات على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.70) و(3.66) و(3.51)، وانحراف معياري مقداره(0.91) و(0.87) و(0.82) على التوالي، بينما الاستراتيجيات المستخدمة من قبل المديرين بدرجة متوسطة وفق تصور المعلمين فهي : استراتيجية الاسترضاء، واستراتيجية التجنب بمتوسط حسابي بلغ (3.31) و(3.15) وانحراف معياري مقداره (0.92) و(0.97)، والشكل البياني(8) يوضح ذلك .



الشكل البياني (8)

درجة استخدام مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين .

ثالثا : نتائج السؤال الثالث :

هل هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين والمديرين أنفسهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال، ولمعرفة العلاقة بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع، من وجهة نظر المعلمين والمديرين أنفسهم قامت المؤلفة بحساب الارتباط القانوني وكانت قيمته (0.48) من وجهة نظر المديرين، و(0.27) من وجهة نظر المعلمين، وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى (∝=0.05) وهذا يعني أن هناك علاقة بين درجة توافر

الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهتي نظر المديرين والمعلمين .

ولمعرفة العلاقة بين درجة توافر كل مجال من مجالات الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر :

أ- **المديرين** :

تم إيجاد مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون، ويوضح الجدول (11) مصفوفة الارتباطات بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المديرين .

الجدول (11)

مصفوفة الارتباطات بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المديرين

الكفايات	استراتيجية التعاون	استراتيجية المنافسة	استراتيجية التوفيق	استراتيجية التجنب	استراتيجية الاسترضاء
الإدارة الديمقراطية	* 0.29	0.4	* 0.20	0.2	0.00
إدارة العاملين والشؤون المالية	*0.19	0.2	* 0.24	0.6	0.5
إدارة شؤون الطلبة	* 0.25	0.00	*0.23	0.01	0.06
تحسين المنهاج المدرسي وتطويره	* 0.26	0.01	0.15	0.07	0.08
علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي	* 0.21	0.07	*0.22	0.08	0.03
التقويم والمتابعة	0.12	0.09	0.10	0.04	0.07

* دالة إحصائيا عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (11) وجود علاقة ارتباطيه إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة توافر كفايات الإدارة الديمقراطية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجية التعاون، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0,29)، وهي قيمة إيجابية وذات دلالة إحصائية، وكانت العلاقة بين درجة توافر كفايات تحسين المنهاج المدرسي وتطويره لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجية

التعاون إيجابية وذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.26)، وفيما يتعلق بالعلاقة بين درجة استخدام مديري المدارس الثانوية لاستراتيجية التعاون وتوافر كفايات إدارة شؤون الطلبة لديهم فقد تبين وجود علاقة ارتباط إيجابية وذات دلالة إحصائية،إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين هذين المتغيرين(0.25)، في حين جاءت العلاقة بين درجة استخدام مديري المدارس الثانوية لاستراتيجية التعاون ودرجة توافر كفايات علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي لديهم إيجابية وذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين هذين المتغيرين (0.21)، وكانت العلاقة بين درجة استخدام مديري المدارس الثانوية لاستراتيجية التعاون ودرجة توافر كفايات إدارة العاملين والشؤون المالية لديهم إيجابية وذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.19)، ولم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استراتيجية التعاون وكفاية التقويم والمتابعة .

وحول العلاقة بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجية التوفيق فكانت أقوى هذه العلاقات بين استراتيجية التوفيق وكفاية إدارة العاملين والشؤون المالية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين هذين المتغيرين (0.24) وهي قيمة إيجابية وذات دلالة إحصائية، أما العلاقة بين كفاية إدارة شؤون الطلبة واستراتيجية التوفيق فقد كانت إيجابية وذات دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.23)، وكانت العلاقة بين كفاية علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي واستراتيجية التوفيق إيجابية وذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.22)، وفيما يتعلق بالعلاقة بين كفاية الإدارة الديمقراطية واستراتيجية التوفيق، فقد تبين وجود علاقة ارتباط إيجابية وذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين هذين المتغيرين(0.20)، ولم تكن

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استراتيجية التوفيق وكفايات تحسين المنهاج المدرسي وتطويره، وكفايات التقويم والمتابعة .

أما بالنسبة للعلاقة بين الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية واستراتيجيات المنافسة، والتجنب، والاسترضاء، فقد تبين من الجدول نفسه أن هذه العلاقة ضعيفة وغير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) إذ بلغت قيم معاملات الارتباط في مداها الأعلى (0.08) بالنسبة لاستراتيجيتي التجنب، والاسترضاء، و(0.09) بالنسبة لاستراتيجية المنافسة .

ب- **المعلمين :**

ولمعرفة العلاقة بين درجة توافر كل مجال من مجالات الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين تم إيجاد مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون، ويوضح الجدول (12) مصفوفة الارتباطات بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين .

الجدول (12)

مصفوفة الارتباطات بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين

الكفايات	استراتيجية التعاون	استراتيجية المنافسة	استراتيجية التوفيق	استراتيجية التجنب	استراتيجية الاسترضاء
الإدارة الديمقراطية	*0.24	0.02	*0.22	0.06	*0.19
إدارة العاملين والشؤون المالية	*0.23	0.04	*0.20	0.02	0.15
إدارة شؤون الطلبة	*0.21	0.00	*0.19	0.07	*0.22
تحسين المنهاج المدرسي وتطويره	*0.19	0.01	*0.20	0.09	0.13
علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي	0.11	0.00	0.16	0.08	*0.21
التقويم والمتابعة	0.14	0.08	0.10	0.00	0.12

* دالة إحصائيا عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$)

يتضح من الجدول(12) أن هناك علاقة ارتباطيه إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات التعاون، والتوفيق، والاسترضاء، كما يتضح من الجدول نفسه أن العلاقة بين درجة توافر كفايات الإدارة الديمقراطية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجية التعاون إيجابية ذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.24)، وكانت العلاقة بين كفايات إدارة العاملين والشؤون المالية ودرجة استخدام استراتيجية التعاون إيجابية وذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط

(0.23)،وفيما يتعلق بالعلاقة بين درجة توافر كفايات إدارة شؤون الطلبة لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجية التعاون فقد تبين وجود علاقة ارتباط إيجابية وذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.21)، وكانت العلاقة بين درجة توافر كفايات تحسين المنهاج المدرسي وتطويره لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجية التعاون علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين هذين المتغيرين (0.19) ولم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين " كفايات علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي " و" كفايات التقويم والمتابعة " واستراتيجية التعاون إذ بلغت قيمتا معامل الارتباط (0.11)و(0.14) على التوالي .

وحول العلاقة بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجية التوفيق، فكانت العلاقة بين كفايات الإدارة الديمقراطية ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية لاستراتيجية التوفيق علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين هذين المتغيرين (0.22)، وكانت العلاقة بين كفايات إدارة العاملين والشؤون المالية واستراتيجية التوفيق علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين هذين المتغيرين (0.20)، وكانت العلاقة بين كفايات إدارة شؤون الطلبة واستراتيجية التوفيق إيجابية وذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.19)، وفيما يتعلق بالعلاقة بين كفايات تحسين المنهاج المدرسي وتطويره واستراتيجية التوفيق فقد تبين وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين هذين المتغيرين (0.20) ولم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين " كفايات علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، " وكفايات

التقـويم والمتابعـة " واسـتراتيجية التوفيـق إذ بلغـت قيمتـا معامـل ارتبـاط بيرسـون (0.16) و(0.10) على التوالي .

وحول العلاقة بين درجة توافر الكفايات المهنية لـدى مـديري المـدارس الثانويـة ودرجـة استخدامهم لاستراتيجية الاسترضاء، فكانت العلاقة بين كفايات إدارة شؤون الطلبة واسـتراتيجية الاسترضـاء إيجابيـة وذات دلالـة إحـصائية، إذ بلغـت قيمـة معامـل الارتبـاط بـين هـذين المتغيرين(0.22) وهي قيمة إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وكانت العلاقـة بين كفايات علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي واستراتيجية الاسترضاء إيجابية وذات دلالة إحـصائية حيث بلغت قيمة معامل الارتبـاط (0.21)، وفـيما يتعلـق بالعلاقـة بـين درجـة تـوافر كفايـات الإدارة الديمقراطية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجية الاسترضاء فقـد تبين وجود علاقة إيجابيـة وذات دلالـة إحـصائية إذ بلغـت قيمـة معامـل الارتبـاط بـين هـذين المتغيرين(0.19)،ولم تكن هناك علاقة دالة إحصائيا بين " كفايات إدارة العاملين والشؤون المالية "، " وتحسين المنهج المدرسي وتطويره "، " والتقويم والمتابعة " إذ بلغت قـيم معامـل الارتبـاط (0.15) و(0.13) و(0.12) على التوالي.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية العامة واستراتيجيتي المنافسة، والتجنب، فقد تبين من الجدول نفسه أن هذه العلاقة ضعيفة وغير دالة إحـصائيا إذ بلغت قيم معاملات الارتباط في مداها الأعـلى (0.09) بالنـسبة لاسـتراتيجية التجنـب، و(0.08) بالنسبة لاستراتيجية المنافسة .

النتيجة الرابعة

هل توجد فروق ذات دلالـة إحـصائية في درجـة تـوافر الكفايـات المهنيـة لـدى مـديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن تعزى لجنس المدير، ومؤهلـه، وخبرتـه، والتفاعـل بينهما من وجهة نظر المديرين ؟

استخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة، والتفاعل بينهما) على كل مجال من مجالات الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن، وتوضح الجداول(13، 14، 15) نتائج التحليل .

الجدول (13)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة(الجنس، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما) على كل مجال من مجالات الكفايات المهنية من وجهة نظر المديرين

المتغير	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	الإدارة الديمقراطية	2.4	1	2.498	0.105	0.746
	إدارة العاملين والشؤون المالية	3.7	1	3.756	0.116	0.734
	إدارة شؤون الطلبة	2.2	1	2.270	0.177	0.675
	تحسين المنهاج المدرسي وتطويره	5.8	1	8.531	0.005	0.945
	علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي	2.1	1	2.111	0.097	0.756
	التقويم والمتابعة	1.5	1	1.597	0.028	0.866
المؤهل العلمي	الإدارة الديمقراطية	203.3	2	101.660	* 4.289	0.017
	إدارة العاملين والشؤون المالية	179.3	2	89.889	2.772	0.068
	إدارة شؤون الطلبة	125.6	2	62.842	* 4.893	0.010
	تحسين المنهاج المدرسي وتطويره	91.4	2	45.719	2.521	0.086
	علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي	103.6	2	51.830	2.392	0.098
	التقويم والمتابعة	315.7	2	157.850	2.815	0.066

التفاعل بين الجنس / المؤهل	الإدارة الديمقراطية	37.2	2	18.617	0.785	0.459
	إدارة العاملين والشؤون المالية	3.7	2	1.875	0.058	0.944
	إدارة شؤون الطلبة	16.3	2	8.193	0.638	0.531
	تحسين المنهاج المدرسي وتطويره	1.5	2	0.793	0.044	0.957
	علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي	26.6	2	13.320	0.615	0.543
	التقويم والمتابعة	72.9	2	36.478	0.651	0.524

* دالة إحصائيا عند المستوى ($\propto = 0.05$)

أشارت النتائج الواردة في الجدول (13) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير (الجنس، والتفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي)، على أي مجال من مجالات الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية، إذ لم تكن قيم (ف) المحسوبة لمتغير الجنس دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، كما يتبين من الجدول نفسه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الكفايات المهنية في مجال الإدارة الديمقراطية، وإدارة شؤون الطلبة، تعزى للمؤهل العلمي للمدير، إذ كانت قيمتا (ف) المحسوبة للإدارة الديمقراطية، وإدارة شؤون الطلبة (4.289) و(4.893) على التوالي، وهما ذواتا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) . وتم استخدام اختبار شيفيه (Scheffee) للمقارنات البعدية لمستويات المؤهل العلمي للكشف عن مصادر الفروق وقد تبين أن هذه الفروق كانت لصالح المديرين ذوي المؤهل العلمي المستوى الثاني(بكالوريوس + دبلوم) والمستوى الثالث(ماجستير فأكثر) . إذ جاءت نتائج اختبار شيفية لمستويات المؤهل العلمي في مجال الإدارة الديمقراطية على النحو الآتي :

- بين المستوى الأول من جهة والثاني والثالث من جهة أخرى لصالح المستوى الثاني والثالث .
- بين المستوى الثاني من جهة والأول والثالث من جهة أخرى لصالح المستوى الثاني .
- بين المستوى الثالث من جهة والأول والثاني من جهة أخرى لصالح المستوى الثالث .
- وجاءت نتائج اختبار شيفية لمستويات المؤهل العلمي في مجال إدارة شؤون الطلبة على النحو الآتي :
- بين المستوى الأول من جهة والثاني والثالث من جهة أخرى لصالح المستوى الثالث .
- بين المستوى الثالث من جهة والأول والثاني من جهة أخرى لصالح المستوى الثالث .

الجدول (14)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة (الخبرة، والجنس، والتفاعل بينهما) على كل مجال من مجالات الكفايات المهنية من وجهة نظر المديرين

المتغير	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخبرة	الإدارة الديمقراطية	208.2	2	104.142	4.472 *	0.014
	إدارة العاملين والشؤون المالية	241.6	2	120.803	3.970 *	0.023
	إدارة شؤون الطلبة	71.5	2	35.785	2.663	0.076
	تحسين المنهاج وتطويره	131.6	2	65.846	3.849 *	0.025
	علاقة المدرسة بالمجتمع	96.7	2	48.350	2.325	0.104
	التقويم والمتابعة	223.6	2	111.835	1.989	0.243

الجنس	الإدارة الديمقراطية	67.9	1	67.959	2.918	0.091
	إدارة العاملين والشؤون المالية	84.0	1	84.025	2.762	0.100
	إدارة شؤون الطلبة	4.5	1	4.540	0.338	0.563
	تحسين المنهاج وتطويره	12.9	1	12.999	0.760	0.386
	علاقة المدرسة بالمجتمع	47.2	1	47.221	2.271	0.136
	التقويم والمتابعة	29.8	1	29.854	0.531	0.468
التفاعل بين الخبرة / الجنس	الإدارة الديمقراطية	63.6	2	31.851	1.368	0.260
	إدارة العاملين والشؤون المالية	105.6	2	52.844	1.737	0.182
	إدارة شؤون الطلبة	24.0	2	12.028	0.895	0.412
	تحسين المنهاج وتطويره	48.9	2	24.497	1.432	0.245
	علاقة المدرسة بالمجتمع	108.3	2	54.187	2.606	0.080
	التقويم والمتابعة	103.5	2	51.798	0.921	0.402

* دالة إحصائيا عند المستوى ($\propto = 0.05$)

أشارت النتائج الواردة في الجدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات المهنية في مجال الإدارة الديمقراطية، وإدارة العاملين والشؤون المالية، وتحسين المنهاج المدرسي وتطويره تعزى لخبرة المدير، إذ كانت قيم (ف) المحسوبة (4.472) و(3.970) و(3.849) وهي دالة إحصائيا وبمستوى دلالة(0.01) و(0.02) و(0.02) على التوالي، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للكفايات الأخرى ومدى تأثرها بمتغيرات الدراسة . وتم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمستويات الخبرة للكشف عن مصادر الفروق، وتبين أن هذه الفروق كانت لصالح المديرين ذوي الخبرة الطويلة (11 سنه فأكثر) . إذ جاءت نتائج اختبار شيفية لمستويات الخبرة في مجال الإدارة الديمقراطية على النحو الآتي :

- بين المستوى الأول من جهة والثاني والثالث من جهة أخرى لصالح المستوى الثالث .
- بين المستوى الثاني من جهة والأول والثالث من جهة أخرى لصالح المستوى الثالث .
- بين المستوى الثالث من جهة والأول والثاني من جهة أخرى لصالح المستوى الثالث .
- وجاءت نتائج اختبار شيفية لمستويات الخبرة في مجال إدارة العاملين والشؤون المالية على النحو الآتي :
- بين المستوى الأول من جهة والثاني والثالث من جهة أخرى لصالح المستوى الثالث .
- بين المستوى الثالث من جهة والأول والثاني من جهة أخرى لصالح المستوى الثالث .
- وجاءت نتائج اختبار شيفية لمستويات الخبرة في مجال تحسين المنهاج المدرسي وتطويره على النحو الآتي :
- بين المستوى الأول من جهة والثاني والثالث من جهة أخرى لصالح المستوى الثالث .
- بين المستوى الثالث من جهة والأول والثاني من جهة أخرى لصالح المستوى الثالث .

كما أشارت النتائج في الجدول نفسه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير(الجنس، والتفاعل بين الجنس والخبرة) على أي مجال من مجالات الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة، إذ لم تكن قيم (ف) المحسوبة لمتغير(الجنس، والتفاعل بين الجنس والخبرة) دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) .

الجدول (15)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، والتفاعل بينهما) على كل مجال من مجالات الكفايات المهنية من وجهة نظر المديرين

المتغير	المجالات	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	الإحصائي ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	الإدارة الديمقراطية	165.5	2	82.752	1.718	0.128
	إدارة العاملين والشؤون المالية	150.5	2	75.274	2.485	0.090
	إدارة شؤون الطلبة	75.5	2	37.757	2.956	0.150
	تحسين المنهاج وتطويره	61.7	2	30.866	1.799	0.172
	علاقة المدرسة بالمجتمع	63.4	2	31.718	1.498	0.130
	التقويم والمتابعة	95.1	2	47.583	0.843	0.434
الخبرة	الإدارة الديمقراطية	28.4	2	14.235	0.640	0.530
	إدارة العاملين والشؤون المالية	72.5	2	13.771	0.455	0.636
	إدارة شؤون الطلبة	16.4	2	8.240	0.645	0.527
	تحسين المنهاج وتطويره	23.1	2	11.589	0.675	0.512
	علاقة المدرسة بالمجتمع	24.1	2	12.086	0.571	0.567
	التقويم والمتابعة	50.1	2	25.060	0.444	0.643

التفاعل بين المؤهل / الخبرة	الإدارة الديمقراطية	91.4	2	45.721	2.054	0.135
	إدارة العاملين والشؤون المالية	74.6	2	37.321	1.232	0.297
	إدارة شؤون الطلبة	3.8	2	1.930	0.151	0.860
	تحسين المنهاج وتطويره	18.5	2	9.294	0.542	0.584
	علاقة المدرسة بالمجتمع	39.8	2	19.944	0.942	0.394
	التقويم والمتابعة	9.6	2	4.826	0.086	0.918

أشارت النتائج المعروضة في الجدول (15) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير (المؤهل العلمي، والخبرة، والتفاعل بينهما) على أي مجال من مجالات الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية، إذ لم تكن قيم (ف) المحسوبة لمتغير(المؤهل العلمي، والخبرة، والتفاعل بينهما) دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) .

خامسا : نتائج السؤال الخامس :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لاستراتيجيات إدارة الصراع تعزى لجنس المدير، ومؤهله، وخبرته، والتفاعل بينهما من وجهة نظر المديرين ؟

استخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتفاعل بينهما) على كل استراتيجية من استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن، والجداول (16، 17، 18) توضح نتائج التحليل:

الجدول (16)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، والجنس، والتفاعل بينهما) على كل استراتيجية من استراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المديرين

المتغير	استراتيجيات إدارة الصراع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
المؤهل العلمي	التعاون	110.5	2	55.292	3.714 *	0.028
	المنافسة	96.8	2	48.411	2.890	0.061
	التوفيق	94.7	2	47.386	3.475 *	0.035
	التجنب	173.6	2	86.803	1.740	0.182
	الاسترضاء	90.05	2	45.259	2.919	0.088
الجنس	التعاون	1.5	1	1.593	0.103	0.749
	المنافسة	5.8	1	5.864	0.350	0.556
	التوفيق	45.6	1	45.618	0.914	0.342
	التجنب	3.1	1	3.188	0.234	0.630
	الاسترضاء	0.833	1	0.833	0.056	0.814
التفاعل بين المؤهل / الجنس	التعاون	24.7	2	12.395	0.799	0.453
	المنافسة	14.0	2	7.019	0.419	0.659
	التوفيق	64.1	2	32.057	0.642	0.529
	التجنب	5.6	2	2.828	0.207	0.813
	الاسترضاء	1.9	2	0.975	0.065	0.937

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

- أشارت النتائج الواردة في الجدول (16) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝ = 0.05) في درجة استخدام مديري المدارس الثانوية لاستراتيجيتي (التعاون والتوفيق) تعزى لمؤهل المدير العلمي، إذ كانت قيم (ف) المحسوبة لاستراتيجيتي التعاون والتوفيق (3.714) و(3.475) على التوالي، وهما ذواتا دلاله إحصائية عند مستوى (0.02) و(0.03) على التوالي . وتم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمستويات المؤهل العلمي للكشف عن مصادر الفروق، وتبين أن هذه الفروق كانت لصالح المديرين الذين تزيد مؤهلاتهم العلمية عن البكالوريوس . إذ جاءت نتائج اختبار شيفيه لمستويات المؤهل العلمي على استراتيجية التعاون على النحو الآتي :
- بين المستوى الأول من جهة والثاني والثالث من جهة أخرى لصالح المستوى الثاني والثالث .
- بين المستوى الثاني من جهة والأول والثالث من جهة أخرى لصالح المستوى الثاني .
- بين المستوى الثالث من جهة والأول والثاني من جهة أخرى لصالح المستوى الثالث .
- وجاءت نتائج اختبار شيفيه لمستويات الموهل العلمي على استراتيجية التوفيق على النحو الآتي:
- بين المستوى الأول من جهة والثاني والثالث من جهة أخرى لصالح المستوى الثاني والثالث .
- بين المستوى الثالث من جهة والأول والثاني من جهة أخرى لصالح المستوى الثالث .

كما أشارت النتائج في الجدول نفسه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغيرات (الجنس، والتفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي) على أي استراتيجية من استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس

الثانوية العامة في الأردن، إذ لم تكن قيم (ف) المحسوبة لمتغير(الجنس، والتفاعل بين الجـنس والخبرة) دالة إحصائيا عند مستوى (0.05 =α) .

الجدول (17)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة (الخبرة، والجنس، والتفاعل بينهما) على كل استراتيجية من استراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المديرين

المتغير	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الخبرة	التعاون	128.1	2	64.081	4.293 *	0.017
	المنافسة	80.0	2	40.044	2.385	0.097
	التوفيق	196.4	2	98.242	1.997	0.142
	التجنب	125.1	2	62.577	1.980	0.130
	الاسترضاء	85.6	2	42.817	3.006	0.065
الجنس	التعاون	44.1	1	44.199	2.961	0.089
	المنافسة	33.2	1	33.266	1.981	0.163
	التوفيق	1.3	1	1.327	0.027	0.870
	التجنب	48.5	1	48.521	3.861	0.063
	الاسترضاء	5.5	1	5.574	0.391	0.533
التفاعل بين الخبرة / الجنس	التعاون	35.9	2	17.979	1.204	0.305
	المنافسة	25.6	2	12.814	0.763	0.469
	التوفيق	74.3	2	37.162	0.756	0.473
	التجنب	60.4	2	30.216	2.405	0.097
	الاسترضاء	66.5	2	33.251	2.335	0.103

* دالة إحصائيا عند المستوى (∝ = 0.05)

أشارت النتائج الواردة في الجدول(17) إلى وجود فـروق ذات دلالـة إحـصائية في درجـة استخدام مديري المدارس الثانوية لاستراتيجية التعاون تعزى لخبرة المدير، إذ كانـت قيمـة (ف) المحسوبة (4.239)، وهي ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى (0.01)، وتـم اسـتخدام اختبـار شيفيه للمقارنات البعديـة لمـستويات الخـبرة، للكـشف عـن مـصادر الفـروق، وتبـين أن هـذه الفروق كانت لصالح المـديرين ذوي الخـبرة الطويلـة(11سـنة فـأكثر) . إذ جـاءت نتـائج اختبـار شيفيه لمستويات الخبرة على استراتيجية التعاون على النحو الآتي:

- بين المستوى الأول من جهة والثاني والثالث من جهة أخرى لصالح المستوى الثالث .
- بين المستوى الثالث من جهة والأول والثاني من جهة أخرى لصالح المستوى الثالث .

كما تبين من الجدول نفسه عدم وجود فـروق ذات دلالـة إحـصائية في درجـة اسـتخدام مديري المـدارس الثانويـة لاسـتراتيجيات إدارة الـصراع تعـزى (للجـنس، والتفاعـل بـين الجـنس والخبرة)، إذ لم تكن قيم (ف) المحسوبة لمتغير(الجنس، والتفاعل بـين الجـنس والخـبرة) دالـة إحصائيا عند مستوى (0.05) .

الجدول (18)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة(الخبرة ـ والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما) على كل استراتيجية من استراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المديرين

المتغير	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الخبرة	التعاون	28.9	2	14.461	0.960	0.387
	المنافسة	5.1	2	2.571	0.157	0.855
	التوفيق	74.1	2	37.066	0.733	0.484
	التجنب	19.4	2	9.742	0.774	0.464
	الاسترضاء	17.9	2	8.953	0.636	0.532
المؤهل العلمي	التعاون	49.4	2	24.712	1.640	0.200
	المنافسة	88.4	2	44.234	2.695	0.073
	التوفيق	24.6	2	12.307	0.243	0.785
	التجنب	73.8	2	36.940	2.936	0.065
	الاسترضاء	71.6	2	35.802	2.541	0.085
التفاعل بين الخبرة / المؤهل	التعاون	12.134	2	6.067	0.403	0.670
	المنافسة	38.200	2	19.100	1.164	0.317
	التوفيق	1.482	2	0.741	0.015	0.985
	التجنب	40.312	2	20.156	1.602	0.208
	الاسترضاء	39.543	2	19.771	1.403	0.252

أشارت النتائج الواردة في الجدول (18) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام مديري المدارس الثانوية لاستراتيجيات إدارة الصراع تعزى لمتغير (الخبرة، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما) إذ لم تكن قيم (ف) المحسوبة لمتغير الخبرة، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto = 0.05$) .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء أسئلتها التي هـدفت إلى تعرف درجة توافر الكفايات المهنية لدى مـديري ومـديرات المـدارس الثانويـة العامـة في الأردن ودرجـة اسـتخدامهم لاسـتراتيجيات إدارة الـصراع، والعلاقـة بيـنهما مـن وجهـة نظـر المعلمـين والمديرين أنفسهم . هذا وقد اشتملت الدراسة على سبعة أسـئلة رئيـسة، وفـيما يـأتي مناقـشة النتائج وتفسيرها .

مناقشة وتقويم النتيجة الأولى :

ما درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين أنفسهم ؟

أولا : الكفايات المهنية المتـوافرة لـدى مـديري ومـديرات المـدارس الثانويـة العامـة مـن وجهة نظر المديرين أنفسهم .

أظهرت النتائج التي تم التوصل إليها أن الكفايات المهنية المتوافرة لدى مديري المـدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المـديرين أنفـسهم كانـت عـلى التـوالي : كفايـات إدارة العاملين والـشؤون الماليـة، ثـم التقـويم والمتابعـة، ثـم الإدارة الديمقراطيـة، ثـم إدارة شـؤون الطلبة، ثم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، ثم تحسين المنهاج المدرسي وتطويره .

كما يتـضح أن المـديرين يـرون بـأنهم يمتلكـون كفايـة إدارة العـاملين والـشؤون الماليـة، والتقويم والمتابعة، بدرجة عالية، ويمتلكون كفاية الإدارة الديمقراطيـة، وإدارة شـؤون الطلبـة بدرجة متوسطة، كـما أن كفايـة علاقـة المدرسـة بـالمجتمع المحـلي، وتحـسين المنهـاج المـدرسي وتطويره متوفرتان بدرجة متدنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن .

وقد يعود تقدير المديرين المرتفع لدرجة امتلاكهم لكفاية إدارة العاملين والشؤون المالية إلى أن مديري المدارس الأردنية يتم تدريبهم وتأهيلهم في أثناء الخدمة لتولي مسؤولية إدارة العاملين والشؤون المالية، إضافة إلى أن هذه الكفاية تمارس يوميا من قبل المديرين، وتتابع باستمرار من قبل المسؤولين في مديريات التربية والتعليم الذين يقدمون التغذية الراجعة التصحيحية والمستمرة للمديرين عن نشاطاتهم المتصلة بهذه الكفاية، فضلا عن أن إدارة الشؤون المالية تتطلب أقصى درجات الدقة من المديرين الأمر الذي يجعلهم حريصين على القيام بها بأحسن صورة ممكنة لما يترتب على التقصير في هذا المجال من عقوبات يمكن أن تلحق بالمدير وتؤدي إلى فقدانه لموقعه الوظيفي، كما أن اهتمام مديري المدارس الثانوية بإدارة العاملين، دليل على وعي مديري المدارس الثانوية بأهمية الجانب الإنساني في الإدارة، والذي قد يعود إلى الآثار الإيجابية لمنظومة البرامج التدريبية التي نفذتها وتنفذها وزارة التربية والتعليم لتطوير القيادات التربوية منذ المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي (1987) كبرنامج تطوير الإدارة المدرسية، ومشروع تطوير الكفاءة المؤسسية الذي تبنى تقديم الدعم للإدارة المدرسية لتتولى مسؤولية تطوير ذاتها، من خلال تعزيز دور مدير المدرسة ليصبح قائدا تربويا مهنيا مختصا، ورفع كفاءته في مجالات : إدارة الأفراد، وإدارة الموارد، إضافة إلى تحديده أدوار ومهمات ومسؤوليات مديري المدارس، وما يتعلق بها من مهارات وكفايات يجب توافرها لدى مدير المدرسة . ومن الجدير بالذكر هنا أن عنصر المرغوبية لدى المديرين قد يتدخل والذي قد يسمح ببعض التحيز . وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من الحتامله(1990) والهدهود (1991) والشديفات(2000) اللواتي أشرن إلى أن أكثر الكفايات توفرا لدى مديري المدارس الثانوية هي الكفايات الإدارية .

بينما اختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الـشمري(1996) التـي أشـارت إلى ضعف امتلاك مديري المدارس للكفايات في مجال شؤون الهيئة التدريسية وقـد يعـزى هـذا الاختلاف إلى اختلاف مجتمع الدراسة وعينتها .

أما بالنسبة لكفايات التقويم والمتابعة، فترى المؤلفـة أن التقـدير العـالي لدرجـة امـتلاك المديرين لهذه الكفاية قد تقف وراءه جملة من الأسباب منها : أن جوهر العمل الإداري يتمثـل في استمرارية عمليات التقويم والمتابعة بجوانبها المختلفة سـواء تلـك المتعلقـة بـشؤون الطلبـة السلوكية والصحية وتحصيلهم العلمي، والتقرير عنها للجهـات الرسـمية وأوليـاء الأمـور . وتلـك المتعلقــة بــأداء المعلمــين وإنتــاجيتهم والتقريــر عنهــا لأغــراض مختلفــة مثــل التقــارير الــسنوية، والعقوبـات، والمكافـآت، والإجـازات . والتــي تــشكل ممارسـات يوميـة يقـوم بهـا مديرو المدارس، ومما يزيد من قدرات المديرين في هذا المجال تركيز مضامين نشاطات التـدريب في أثنـاء الخدمـة عـلى هـذا الجانـب، فـضلا عـن تـوفير وزارة التربيـة والتعلـيم لـسجل الأداء الوظيفي والذي يتصف بالـشمول والدقـة والاسـتمرارية اليوميـة في تعبئـة بنـوده، الأمـر الـذي يفسر ارتفاع درجة امـتلاك المـديرين لهـذه الكفايـة . كـما أن تركيـز مـديري المـدارس الثانويـة العامة في الأردن على الجوانب الإداريـة لـلإدارة ووضـعها في أعـلى سـلم أولويـات المـدير يكـاد يكون من الأمـور المـسلم بهـا لـدى مـديري المـدارس باتفـاق نتـائج أغلـب الدراسـات العلميـة التي تناولـت الموضـوع، وقـد يعـزى ذلـك إلى قناعـات ومـسلمات مـا تـزال راسـخة في أذهـان المديرين بأن الدور الفني من مهـام عمـل المعلمـين والمـشرفين التربـويين، وربمـا يعـود ذلـك إلى البرامج التدريبية التي يخضع لها مديرو المدارس والتي تتخـذ الطـابع الإداري أكـثر مـن الطـابع الفنــي، وقــد يعــود الــسبب إلى اعتقــاد مــدير/ مــديرة المدرســة بــأن النتاجــات التربويــة

المتحققة من الجانب الإداري ظاهرة للعيان، وتعطي انطباعا إيجابيا لدى المسؤولين عن أداء المدير مما ينعكس بدوره على تقويمهم له بشكل إيجابي، بينما النتاجات التربوية للجانب الفني بعيدة المدى . ومما يعزز هذه النتيجة أنها اتفقت مع نتائج العديد من الدراسات منها دراسة الحتامله (1990) وشديفات(2000) اللتان أشارتا إلى أن أكثر الكفايات توافرا لدى مديري المدارس الثانوية هي الكفايات الإدارية والكفايات الإنسانية . ودراسة الهدهود (1991) التي أشارت إلى أن قائمة الكفايات في المجال الإنساني قد تصدرت قائمة الكفايات لدى مديري المدارس . بينما اختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الدليمي(1995) التي أشارت إلى تدني امتلاك مديري المدارس للكفايات في مجال التقويم والمتابعة . واختلفت أيضا مع نتائج دراسة الشبول (1996) التي توصلت إلى ضرورة عقد دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية لتحسين كفاياتهم المهنية في مجال التقويم والمتابعة وقد يعزى سبب اختلاف الدراسة الحالية مع نتائج هذه الدراسات إلى : اختلاف مجتمع الدراسة وعينتها بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة . وفارق البعد الزمني بين هذه الدراسات . وقد يعود إلى برامج النمو المهني التي نفذتها وزارة التربية والتعليم بهدف رفع كفاءة مديري ومديرات المدارس في هذا المجال .

أما بالنسبة لكفايات الإدارة الديمقراطية، فقد دلت النتائج على أن درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لهذه الكفايات كانت متوسطة، وهذا مؤشر إيجابي على وعي مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن بأهمية ممارسة الإدارة الديمقراطية في المدارس لما لها من أثر فاعل على المناخ المدرسي، والروح المعنوية لأفراد المجتمع المدرسي والتزامهم التنظيمي، ومما يعزز هذه النتيجة ما ورد في أدبيات الموضوع التي أشارت إلى أن سمة

الديمقراطية في القائد التربوي من أبرز السمات التي يجب أن تتوافر في المدير، وكذلك أشار قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة(1994) إلى ضرورة انتهاج اللامركزية في الإدارة، وجاءت توصيات المؤتمر التربوي(1999) لتأكد على ضرورة اعتماد اللامركزية في الإدارة بتوسيع قاعدة الصلاحيات على مستوى المديرين الميدانيين، وبالذات على مستوى المدرسة، وقد يعود تقدير المديرين لدرجة امتلاكهم لكفايات الإدارة الديمقراطية بدرجة متوسطة إلى طبيعة مركزية النظم الإدارية في المؤسسات العامة في الأردن بشكل عام والمؤسسات التربوية بشكل خاص، وما يمكن أن نقرأه من هذه النتائج تمتع المديرين بدرجة جيدة من الموضوعية في تقدير درجة امتلاكهم لهذه الكفاية مما يزيد في مصداقية تقييماتهم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الدليمي (1995) والشبول(1996) اللتان أشارتا إلى أن كفايات الإدارة الديمقراطية متوافرة بدرجة متوسطة لدى مديري المدارس الثانوية، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة المومني (1998) والتي أشارت إلى درجة توافر كفايات الإدارة الديمقراطية لدى مساعدي مديري المدارس الثانوية كانت متوسطة، وأيضا اتفقت مع النتائج التي توصلت إليها دراسة اندروز(1988) التي أشارت إلى امتلاك مديري المدارس لكفايات تتعلق بالإدارة التشاركية والعمل بروح الفريق بدرجة متوسطة. بينما اختلفت مع نتائج دراسة شاهين(1998) التي أشارت إلى أن الإدارة الديمقراطية من أكثر الكفايات توافراً لدى مديري المدارس بإجماع أفراد عينة الدراسة وقد يعزى هذا إلى اختلاف مجتمع الدراسة.

وأظهرت النتائج أيضا أن كفايات مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن في مجال إدارة شؤون الطلبة جاءت بدرجة متوسطة، وقد يعود ذلك إلى أن مديري المدارس يستغرقهم الانهماك في التعامل مع القضايا الإدارية

الكثيرة والملحة لمتطلبات العمل اليومية متناسين ضرورة منح أنفسهم فرصا كافية للنظر في الجوانب الفنية من الإدارة، إذ أن النشاطات المتعلقة بشؤون الطلبة تتصف بالتنوع والاختلاف والتمايز، فمنها ما يتصل بشؤونهم الصحية والاجتماعية والسلوكية والتحصيلية، ومنها ما يتصل برعاية شؤون الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة(الموهوبين، وذوي صعوبات التعلم)، وتوفير فرص تنمية مواهب وحاجات هؤلاء الطلبة، إن هذا التنوع والتعدد بإدارة شؤون الطلبة يحتاج إلى مدير يهتم بالجوانب الفنية للإدارة بدرجة عالية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مياس(1996) التي أشارت إلى أن كفاية إدارة شؤون الطلبة جاءت في مرتبة متوسطة من حيث درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية لها، واتفقت أيضا مع دراسة الشمري(1992) التي أشارت إلى وجود حاجة مرتفعة لدى مديري المدارس الثانوية ومساعديهم للتدرب على المهارات والكفايات المتعلقة بمجال إدارة شؤون الطلبة .

كما أن تدني كفاية مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن في مجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي كما تشير النتائج، مؤشر غير إيجابي على فاعلية العلاقات التواصلية التي يفترض أن تكون بين المدرسة والمجتمع، إذ أشارت المادة السادسة من تعليمات وصف مهام وواجبات مدير المدرسة إلى ضرورة الاهتمام بالمجتمع المحلي من خلال قيام مدير المدرسة بالعمل على تنظيم برامج لخدمة المجتمع المحلي، والتعرف على إمكانات البيئة المحلية للمدرسة وإمكانية الإفادة منها ، كما أن هذه النتيجة دليل على أن المدارس الثانوية العامة في الأردن مازالت منعزلة عن المجتمع الأردني على الرغم من الاهتمام الواسع لوزارة التربية والتعليم بهذا الجانب، من خلال تشكيل مجالس الآباء والمعلمين، وطرح مشروعات تطويرية لتفعيل علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي مثل : مشروع مدرسة المجتمع، والمدرسة المنتجة، والمدرسة

وحدة أساسية للتطوير، وقد تعزى هـذه النتيجـة إلى أن مـديري المـدارس مـا زالـوا ينزعـون إلى العمل بمفردهم، وقد يعود إلى أن مديري المدارس يركزون على أعبائهم الخاصة بالبيئة الداخلية للمدرسة كأولوية رئيسة في قناعاتهم وممارساتهم، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة قريش (1987) والتي أشارت إلى اتفاق المعلمين والمديرين على أن كفايات المديرين في مجـال علاقـة المدرسـة بـالمجتمع المحـلي كانـت متدنيـة، واتفقـت أيـضا مـع نتـائج دراسـة الشمري(1996) التي توصلت إلى أن هناك حاجة مرتفعة لدى مديري المدارس الثانوية للتـدرب على الكفايات المتعلقة بمجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي وكذلك اتفقـت مـع نتـائج دراسـة المياس(1996) التي أشارت إلى أن هنـاك تـدنيا واضـحا في كفايـات مـدير المدرسـة فـيما يتعلـق بعلاقة المدرسة بالمجتمع، واتفقت أيضا مـع نتـائج دراسـة الـشبول(1996) إذ أشـارت إلى تـدني كفايات مديري المدارس الثانوية في مجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وانـسجمت أيـضا مـع نتائج دراسة دوجلاس وجونسون(1988) من أن كفاية علاقة المدرسـة بـالمجتمع المحـلي بحاجـة إلى اهتمام أكبر من قبل مديري المدارس.

كـما جـاءت كفايـات تحـسين المنهـاج المـدرسي وتطـويره في أدنى درجـات سـلم الكفايات المهنية المتوافرة لدى مديري ومديرات المدارس الثانويـة العامـة في الأردن، كـما هو موضح في الجدول(7) والشكل البياني(1)، وقـد يعـزى هـذا التـدني في درجـة امـتلاك المديرين لكفاية تحسين المنهاج المدرسي وتطويره إلى طبيعة هـذه الكفايـة التـي تتـصف بالعمل الفني المحض، إضافة إلى تنوع الكفايـات التـي يحتاجهـا مجـال تحـسين المنـاهج وتطويرها، فمنها ما يتصل بتحسين أهداف المنهاج ومحتواه، وأساليب التقـويم المعتمـدة فيه، وكذلك الوسائل والأنشطة والمواد اللازمة لتنفيذه، كـل ذلـك لا يمكـن أن يتحقـق إلا

بوجود مديرين ذوي سوية عالية من حيث الإعداد والتدريب، وكذلك يمكن ربط درجة التدني هذه بتركيز المديرين على الجوانب الإدارية على حساب الجانب الفني، وهو ما أكدته نتائج العديد من الدراسات العلمية التي تناولت الموضوع، مثل دراسة دواني(1994) التي أكدت على أن مديري المدارس يمارسون بشكل عام مهاما إدارية اعتيادية تطغى عليها الأعمال الدراسية والمراقبة ومتابعة سير العمل والصيانة والنظافة، ورغم قيام الغالبية العظمى من المديرين بزيارات صفية، إلا أن تلك الزيارات تتسم بالسطحية ولا تمس جوهر عملية التعليم، ولا تترك آثارا تحسينية على الطرائق والأساليب التعليمية، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة كل من الحتاملة(1990) والشمري(1992) والخطيب (1994) ومياس(1996) والشبول(1996) ودودل (1981) ودوجلاس وجونسون (1988) التي أشارت إلى أن أقل المجالات امتلاكا لدى مديري المدارس الثانوية كانت في مجال تحسين المناهج المدرسية وتطويرها .

ثانيا : الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المعلمين.

دلت النتائج على أن المديرين والمعلمين اتفقوا في تصنيف الكفايات المهنية المتوافرة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن بدرجة عالية، كما اتفق الطرفان أيضا على الكفايات المهنية التي يمتلكها المديرون بدرجة متدنية، ويمكن تفسير ذلك التوافق إلى وضوح في درجة امتلاك المديرين لهذه الكفايات، إضافة إلى الثقافة المشتركة بين المعلمين والمديرين .

من ناحية أخرى يلاحظ وجود اختلاف بين المعلمين والمديرين في تصنيف الكفايات المهنية التي يمتلكها مديرو المدارس الثانوية بدرجة متوسطة، إذ رأى المديرون أنهم يمتلكون كفاية الإدارة الديمقراطية، وإدارة شؤون الطلبة

بدرجة متوسطة، بينما رأى المعلمون أن هذه الكفايات متوافرة لدى المديرين بدرجة متدنية، ويمكن تفسير ذلك أن اختلاف النظرة لكفاية الإدارة الديمقراطية بين المديرين والمعلمين قد يعزى إلى أن المعلمين هم الطرف المتلقي لهذه الممارسات وبالتالي يمكنهم الحكم عليها بموضوعية أكثر من المديرين، إضافة إلى أن عنصر المرغوبية لدى المديرين قد يتدخل والذي قد يسمح ببعض التحيز .

أما بالنسبة لكفاية إدارة شؤون الطلبة فإن الاختلاف في تصنيفها بين المديرين والمعلمين ربما يعزى إلى أن المعلمين هم الجهة التي تنفذ الأنشطة المتصلة بشؤون الطلبة والتي يخطط لها ويوجهها ويقيمها المديرون، وبما أن المدير هو الذي يخطط ويوجه ويقوّم، فمن الطبيعي أن يرى نفسه أفضل مما يقدره المعلمون .

مناقشة وتقويم النتيجة الثانية :

ما درجة استخدام مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين والمديرين أنفسهم ؟

أولا : استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرين .

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول (9) أن استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن من الأكثر استخداما إلى الأقل استخداما من وجهة نظر المديرين أنفسهم كانت على التوالي : استراتيجية التوفيق، ثم المنافسة، ثم التعاون ثم التجنب، ثم استراتيجية الاسترضاء التي جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث استخدامها من قبل مديري المدارس الثانوية .

وقد يعزى حصول استراتيجية التوفيق التي تهتم بالتوازن بين الذات والآخرين على درجة عالية من الاستخدام، إلى ميل مدير/ مديرة المدرسة الثانوية للوصول إلى حل وسط يرضي نفسه ويرضي المعلمين، من خلال العمل بمبدأ الأخذ والعطاء بحيث يتنازل كلا الطرفين عن بعض اهتماماتهم لتقريب المسافات فيما بينهم والوصول إلى الحل الذي يرضي ولو بصورة جزئية الطرفين، وقد يعزى ذلك إلى رغبة المديرين في كسب ود وصداقة كافة الأطراف، والمحافظة على علاقات العمل الجيدة مع المعلمين، من أجل قيادة مدارسهم بعيدا عن المشكلات، وخوفا من انقسام المدرسة إلى فريقين (الجماعات الرسمية، وغير الرسمية) وما يتسبب عن ذلك من صعوبات كثيرة للمديرين، إضافة إلى أن ثقافتنا المجتمعية تميل إلى مثل هذه الحلول، والتي تعني تنازل كل طرف لصالح الطرف الآخر مقابل الحصول على درجة معينة من تلبية الحاجات . وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من البواب (1986) والخضور (1996) وعويس (2002) وليتون (1989) وماكنتيري(1991) وكورتز(1996) التي أشارت إلى أن مديري المدارس يستخدمون استراتيجية التوفيق بشكل كبير لحل الصراع.

واحتلت استراتيجية المنافسة المرتبة الثانية من وجهة نظر المديرين، والتي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية بدرجة عالية لحل الصراعات التي تحدث في مدارسهم، وتتمحور هذه الاستراتيجية حول اهتمام كبير بالنفس وقليل بالآخرين، وتتميز بتوجه الكسب والخسارة أو بالسلوك القسري لتحقيق مكاسب شخصية، ولذلك يتجه المدير في هذه الاستراتيجية إلى إجبار المعلمين على الامتثال لوجهة نظره ومقترحاته دون الالتفات إلى اهتماماتهم ورغباتهم، مما يؤدي إلي زيادة شدة الصراع في المدارس، وهو ما أكدته نتائج دراسة زايد(1995) من أن استراتيجية المنافسة قد أسهمت

وبشكل مباشر في زيادة حدة الصراع . وربما يعود سبب استخدام المديرين لهذه الاستراتيجية بدرجة عالية إلى افتقار مديري المدارس لسلطة الخبرة والكفاية العلمية مما يجعلهم يعوضون هذا النقص عن طريق المغالاة في استخدام السلطة المتاحة لهم، وقد يعود ذلك إلى نظرة المدير التقليدية للصراع والتي تفترض أن الصراع ظاهرة سلبية يجب القضاء عليها، لأنها تؤدي إلى الفوضى والعنف والتخريب في المدرسة . وربما يكون للإدارة المركزية دورا في اختيار مدير المدرسة لاستراتيجية المنافسة لحل الصراع، وقد يعود استخدام المدير لاستراتيجية المنافسة بعد استراتيجية التوفيق مباشرة لأنه يخشى أن يتبادر إلى ذهن الآخرين بأن الإدارة ضعيفة .

ولقد جاءت استراتيجية التعاون في المرتبة الثالثة من حيث درجة استخدامها من قبل مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن، وتمتاز هذه الاستراتيجية بدرجة عالية من الاهتمام بالذات وبالآخرين، وهي استراتيجية تقود إلى جهود ترضي جميع الأطراف المتنازعة من خلال حل مشترك للمشكلة، ويشار إلى هذه الاستراتيجية بعبارة ربح/ربح (Win ـ Win)، وعلى الرغم من فاعلية هذه الاستراتيجية في إدارة الصراع كما جاء في أدبيات الموضوع، إلا أنها جاءت في المرتبة الثالثة من حيث الاستخدام، وقد يعزى ذلك إلى أن درجة توافر كفايات مديري المدارس الثانوية في مجال الإدارة الديمقراطية متوسطة كما أشارت نتائج السؤال الأول، وربما يعود أيضا إلى المركزية والتفرد في صناعة القرار في الإدارة المدرسية، وقد يعود ذلك إلى ضعف الاتصال والتواصل بين مدير المدرسة والمعلمين .

كما أن استخدام مديري المدارس الثانوية لاستراتيجية التجنب بدرجة عالية لإدارة الصراع، مؤشر غير إيجابي على فاعلية إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية، إذ تمتاز هذه الاستراتيجية بدرجة متدنية من الاهتمام

بالذات وبالآخرين، وهي مقرونة بالانسحاب والهروب من مواجهة المشكلات وإدارة الـصراعات، وعلى الرغم من أن تجاهل المدير للصراع يبنى على فرضية أن هذا التجاهل يمكـن أن يـسهم في حل الصراع، إلا أن مثل هـذا التجاهـل يمكـن أن يزيـد الـصراع تعقيـدا، لأن اسـتراتيجية إهـمال المشكلة وتجنبها قد تبدو ناجحة على المدى القصير، ولكنها غير مثمرة وغير فعالة للتعامـل مـع الصراع على المدى البعيد، وهو ما أكدته نتائج الدراسة التي قام بها زايـد(1995) والتـي أشـارت إلى أن اسـتراتيجية التجنـب أقـل الاسـتراتيجيات عـلى الإطـلاق في الإسـهام في تحقيـق الجوانـب الإيجابية للصراع . وأن استراتيجية التجنب أدت إلى زيادة حدة الصراع وأثرت سـلبيا عـلى الأداء، وقد يعزى سبب انسحاب المدير من الصراع إلى أن بعض مديري المدارس وصلوا إلى هذه المراكز بالرغم من افتقارهم للكفايات المطلوبة لها نتيجة خلو بـرامج تـدريب المـديرين مـن مـساقات تركز بدقة وبقوة على عمليات إدارة الـصراع، وإن وجـدت فهـي لا تتعـدى البعـد النظـري دون أدنى متابعة لانتقال أثر هذه البرامج على الميدان التربوي، وقد اتفقت هـذه النتيجـة مـع نتـائج دراسة زكريان(1994) التي أشارت إلى انتـشار اسـتخدام اسـتراتيجية التجنـب مـن قبـل مـديري المدارس . بينما اختلفت هـذه النتيجـة مـع نتـائج دراسـة أليـسون (1991) وهـنكن وكيـستون ودي(2000) اللتين توصلتا إلى أن المديرين لا يستخدمون استراتيجية التجنب في إدارتهم للصراع، وقد يعود سبب هذا الاختلاف إلى اختلاف مجتمع الدراسة .

أما بالنسبة لاسـتراتيجية الاسترضـاء التـي تتميـز بـاهتمام عـال بـالآخرين واهـتمام متـدن بالـذات، فقـد حلـت في المرتبـة الخامـسة والأخـيرة مـن حيـث استخدامها من قبل مديري المدارس الثانوية، وربما يعود ذلك إلى وجود نوع من المديرين يحرص عـلى عـدم معرفـة المـسؤولين في وزارة التربيـة والتعلـيم وأيـضا

المجتمع المحلي بوجود أي صراع في مدرسته، لأنه يخشى أن يتبادر إلى ذهنهم بأن الإدارة ضعيفة، وقد يعود ذلك إلى ضعف كفايات مديري المدارس في إدارة الصراع مما يجعلهم يلجؤون إلى استرضاء المعلمين للتخلص من مواقف الصراع، وربما يعود ذلك إلى شعور المديرين بالحرج عند مواجهة أية مشكلة مع المعلمين خاصة إذا كانت خبرات المعلمين ومؤهلاتهم العلمية أعلى من المديرين وبالتالي يلجأ المديرون إلى استرضاء هؤلاء المعلمين .

ثانيا : استراتيجيات إدارة الصراع المستخدمة من قبل مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين .

اتفقت استجابات المديرين والمعلمين على أن استراتيجيات التعاون، والتوفيق، والمنافسة تستخدم بدرجة عالية من قبل مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، ويمكن أن يعكس هذا الاتفاق واقع استخدام هذه الاستراتيجيات من قبل المديرين .

إلا أنه من الملاحظ أيضا أن هناك اختلافا بين وجهتي نظر المديرين والمعلمين في ترتيب استخدام استراتيجية التعاون من قبل مديري المدارس الثانوية، حيث احتلت استراتيجية التعاون المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين بينما كانت ثالثة من وجهة نظر المديرين، وقد يعود ذلك إلى مجاملة المعلمين لمديريهم خاصة وأن ثقافتنا المجتمعية تشجع على المجاملات، أضف إلى ذلك أن تمتع مدير المدرسة بسلطة إدارية يجعل المعلم في كثير من الأحيان أن يعمل بما يرضي مديره .

أما استراتيجية التوفيق التي جاءت في المرتبة الثانية من وجهة نظر المعلمين فربما يعود ذلك إلى كثرة استخدام المديرين لهذه الاستراتيجية، ومما يؤكد شيوع استخدام هذه الاستراتيجية في المدارس، أنها جاءت في المرتبة الأولى من وجهة نظر المديرين أنفسهم.

كما أن اتفاق وجهتي نظر المعلمين والمديرين على استخدام استراتيجية المنافسة بدرجة عالية من قبل مديري المدارس الثانوية، ربما يعود إلى افتقار المديرين لسلطة الخبرة والمعرفة، مما يجعلهم يلجأون إلى استخدام سلطاتهم المستمدة من الموقع الوظيفي لحل الصراعات التي تواجههم، إضافة إلى أن استخدام استراتيجية المنافسة قد يؤدي إلى إظهار نوع من القوة مما يرضي غرور المدير في الهيمنة على المدرسة والمعلمين، وربما يكون للمركزية والتفرد في صنع القرار علاقة باستخدام المدير لهذه الاستراتيجية .

وربما يعود استخدام مديري المدارس لاستراتيجية الاسترضاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، إلى أن بعض المواقف تتطلب من مدير المدرسة اللجوء إلى الاسترضاء لتهدئة المشاعر، ومهادنة أطراف الصراع لكسب الوقت للتفكير في المشكلة واتخاذ القرار المناسب حيالها .

أما بالنسبة لاستخدام مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة لاستراتيجية التجنب بدرجة متوسطة، فربما يعود ذلك إلى أن بعض مديري المدارس ينسحبون من مواقف الصراع ويتجنبون مواجهة المشكلات إما لنقص في كفاياتهم المهنية، أو لاعتقادهم بأن تجاهل المشكلة قد يؤدي إلى حلها .

مناقشة وتقويم النتيجة الثالثة :

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة توافرالكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين والمديرين أنفسهم ؟

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية عالية بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط القانوني (0.48) من وجهة نظر المديرين، و(0.27) من وجهة نظر المعلمين

وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) ويستدل من هذه النتيجة أن العلاقة الارتباطية الإيجابية تعد مؤشرا على أن درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية ترتبط بدرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع .

أولا : العلاقة بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المديرين.

إن الأسباب التي تقف وراء العلاقة الارتباطية الإيجابية العالية بين الكفايات المهنية في مجالاتها الستة وبين استراتيجيتي التعاون والتوفيق من وجهة نظر المديرين، كما هو موضح في الجدول(11) قد تعود إلى جملة من الأسباب منها : من الطبيعي أن ينعكس مستوى كفايات المديرين ودرجة تأهيلهم على ممارساتهم العملية، فالمدير الذي يمتلك كفايات مهنية أقدر على التعامل مع مواقف الصراع التي قد يتعرض لها أثناء قيامه بمهامه، وتحويل هذه الصراعات إلى أدوات تغيير وإبداع بدلا من أن تكون أدوات هدم، كما أن استخدام استراتيجيتي التعاون والتوفيق في إدارة الصراع تتطلب من مدير المدرسة القدرة على إدارة العاملين والتأثير فيهم، وكذلك القدرة على الاتصال والتواصل، والتفاوض، وإقامة التحالفات حول القواسم المشتركة، وبما أن مديري المدارس الثانوية الأردنية يمتلكون كفاية إدارة العاملين بدرجة عالية كما أشارت نتائج السؤال الأول، كما أنهم تعرضوا خلال السنوات القليلة الماضية إلى جملة من البرامج التطويرية والتدريبية في إطار حركة الإصلاح التربوي والتي قد يكون لها أثر إيجابي على المديرين مما جعلهم ينسجمون في ممارساتهم مع الاتجاهات الإدارية الحديثة المعتمدة على التعاون والعمل الفريقي والتفاوض والتسوية في حل الصراعات التي تواجههم .

وقد يعزى تدني العلاقة بين الكفايات المهنية في مجالاتها الستة وكل من استراتيجية المنافسة، والتجنب، والاسترضاء إلى أن استخدام هذه الاستراتيجيات لا يتطلب من المدير امتلاك العديد من القدرات والكفايات، فاستخدام استراتيجية المنافسة يشير إلى اعتماد مدير المدرسة على النفوذ وسلطة المركز في إدارة شؤون المدرسة، وهذه القوة والسلطة تمنح لجميع المديرين بموجب الأنظمة والتشريعات التربوية بغض النظر عن قدراتهم وكفاياتهم أو مستوياتهم العلمية وتأهيلهم أو خبراتهم . كما أن استخدام استراتيجية التجنب يعني انسحاب وهروب مدير المدرسة من مواجهة مواقف الصراع، وتعتقد المؤلفة أن المدير الذي يمتلك الكفايات المهنية اللازمة لا ينسحب من مواقف الصراع لأنه يدرك أن هذا الانسحاب لن يحل الصراع بل على العكس فقد يزيد الأمر سوءا.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كفاية الإدارة الديمقراطية واستراتيجيتي التعاون والتوفيق في إدارة الصراع، مما يعني أن المديرين الذين يمتلكون كفاية الإدارة الديمقراطية قد يتجهون نحو استخدام استراتيجيتي التعاون والتوفيق لإدارة الصراعات التي تحدث في مدارسهم، وهذا شيء طبيعي لأن إشاعة الجو الديمقراطي في المدرسة يؤدي إلى الشفافية والاحترام المتبادل بين العاملين، والتشاركية في اتخاذ القرار والاعتماد على الحوار المفتوح وبالتالي تنعدم روح العداء أو تنخفض إن وجدت بين العاملين في المدرسة.

كما دلت النتائج على وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كفاية تحسين المنهاج المدرسي وتطويره واستراتيجية التعاون، وقد يعزى هذا الأمر إلى أن عمليات تحسين المنهاج وتطويره تعتمد أصلا على التعاون والتشارك والعمل بروح الفريق، وتحتاج إلى فتح قنوات الاتصال والتواصل

واستخدام الحوار المفتوح لتبادل المعلومات وحل الصراعات التي قد تحدث نتيجة اختلاف الآراء والأفكار والقيم والمعتقدات، وأن أفضل الطرق لحل هذه الصراعات يكون من خلال التعاون والتشاركية في اتخاذ القرارات، لأن استخدام السلطة مثلا في مثل هذه المواقف قد يؤدي إلى تغليب وجهة نظر على أخرى مما يحدث خللا في المناهج، وقد يكون اللجوء إلى الإهمال أو الاسترضاء سببا في بناء مناهج ضعيفة .

أما بالنسبة للعلاقة الارتباطية الإيجابية بين كفاية إدارة شؤون الطلبة واستراتيجيتي التعاون والتوفيق والتي جاءت في المرتبة الثالثة وكانت قيمة الارتباط بينهما عالية أيضا، فقد يعود ذلك إلى اهتمام المديرين بالطلبة على أنهم الغاية والهدف من كل مدخلات العملية التربوية كما أن طلبة المرحلة الثانوية يمرون في مرحلة حرجة من حياتهم مما يتطلب التعامل معهم على أساس الود والاحترام والتعاون، كما أن عملية إعداد وتنمية الطلبة تتطلب غرس القيم والاتجاهات الإيجابية لديهم، وكما هو معروف فإن القيم والاتجاهات تكتسب بالقدوة والنموذج وليس بالحفظ والتلقين، فعندما يرى الطالب أن مديره متعاون معه ويفسح له المجال للتعبير عن آرائه بكل حرية، فإن ذلك سوف يعزز القيم والاتجاهات الإيجابية لدى هذا الطالب مما ينعكس إيجابيا على سلوكه وطرقه في التعامل مع الآخرين.

كما دلت النتائج على وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كفاية علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي واستراتيجيتي التعاون والتوفيق، وترى المؤلفة أن هذه النتيجة طبيعية، حيث تقع المدرسة في بؤرة اهتمام المجتمعات الإنسانية، لذا يفترض أن يعمل مدير المدرسة باهتمام وجدية على تصميم سبل يمكن من خلالها الاتصال والتواصل وتوفير نوع من العلاقة الفعالة بالمجتمع المحلي، وحتى يتمكن مدير المدرسة من تحقيق ذلك يجب أن

يكون قادرا تربويا ومتميزا من خلال التعاون والعمل بروح الفريق والتشاركية في صنع القرارات التربوية واللجوء إلى التعاون والتسوية لحل المشكلات وإزالة العقبات التي تعيق العمليات التواصلية بالمجتمع .

ومما يلفت الانتباه هو أن العلاقة بين كفاية التقويم والمتابعة وبين استراتيجيتي التعاون والتوفيق جاءت في المرتبة الأخيرة وبقيمة ارتباط ضعيفة، وقد يعود ذلك إلى الكتمان والسرية التي تحيط بعمليات تقويم أداء المعلمين، وربما يعود أيضا إلى الميل إلى التشدد في التقويم الناتج عن افتقار مدير المدرسة للفهم الموضوعي والواضح لأبعاد عملية التقويم ومترتباتها، كما تشير هذه النتيجة إلى ضرورة عقد دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية لتدريبهم على امتلاك كفايات تقويمية لكافة عناصر العملية التربوية، خاصة وأن إساءة فهم هذه العملية عند كل من مدير المدرسة والمعلم تؤدي إلى خلق الخلافات خاصة من قبل أعضاء هيئة التدريس التي لازال بعضهم يعتبر تقويم المدير له تقليلا ومن شأنه تصيد أخطائه، وينظر لعملية التقويم على أنها سلاح بيد المدير للسيطرة والسيادة على المدرسة .

أما فيما يتعلق بعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات المهنية في مجالاتها السته وبين استراتيجيات المنافسة، والتجنب، والاسترضاء من وجهة نظر المديرين، فهذا أمر طبيعي أن تكون العلاقة بين الكفايات المهنية وبين استراتيجية المنافسة، والتجنب، والاسترضاء علاقة عكسية، إذ كلما زادت كفايات مدير المدرسة المهنية يفترض أن يقل استخدامه لمثل هذه الاستراتيجيات التي تعكس ضعفا في قدرات وكفايات المدير لأنها استراتيجيات تعكس مبدأ رابح / خاسر، خاسر / خاسر .

ثانيا : العلاقة بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن وبين درجة استخدامهم لاستراتيجيات التعاون، والتسوية، والاسترضاء في إدارة الصراع، وترى المؤلفة أن هناك تطابقا بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين حول وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفايات المهنية في مجالاتها الستة وبين استراتيجيتي التعاون والتوفيق، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن مديري ومديرات المدارس الثانوية الذين يمتلكون الكفايات المهنية اللازمة يتجهون نحو استخدام استراتيجيتي التعاون والتوفيق في إدارتهم للصراعات التي تواجههم، وهذا أمر طبيعي لأن العلاقة بين الكفايات المهنية وهذه الاستراتيجيات يفترض أن تكون علاقة طردية، إذ كلما ارتفع مستوى الكفايات المهنية لمدير المدرسة زاد استخدامه لهذه الاستراتيجيات باعتبارها استراتيجيات فاعلة في إدارة الصراع، ومما يعزز هذه النتيجة ما جاء في الأدب التربوي " أن استراتيجية التعاون، والى حد ما استراتيجية التوفيق هما الأنسب لتناول قضايا ومشكلات الصراع المعقدة " (Rahim,2001:85) و " أن اتباع المدير لاستراتيجية التعاون في إدارة الصراع تساهم بشكل جوهري في تخفيض حدة الصراع بين العاملين والإدارة " (زايد، 1995 : 550) .

مناقشة وتقويم النتيجة الرابعة :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن تعزى لجنس المدير، ومؤهله، وخبرته، والتفاعل بينهما من وجهة نظر المديرين ؟

أشارت النتائج في الجدول (13) المتعلقة بهذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية تعزى

لجنس المدير، وربما يعود ذلك إلى أن المديرين والمديرات وبصرف النظر عن جنسهم وخبراتهم ومؤهلاتهم العلمية فإنهم يخضعون لنفس المؤثرات الثقافية والتأهيلية قبل الخدمة وأثنائها، ويعملون في مناخ تنظيمي مركزي موحد الأمر الذي يجعلهم متقاربين في الرأي، إضافة إلى أن وزارة التربية والتعليم تطبق نفس المعايير على كلا الجنسين، وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة قريش (1987) التي أشارت إلى أن الجنسين سيان في نظرتيهما للكفايات المتوافرة والمرغوب فيها لدى المديرين والمديرات، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة الشبول(1996) التي أشارت إلى عدم وجود اختلاف بين مديري ومديرات المدارس في كفاياتهم المهنية، وأيضا اتفقت مع نتائج دراسة الشمري(1996) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة مديري المدارس للكفايات تعزى لجنس المدير، بينما اختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة المومني (1998) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات المهنية تعزى لجنس المدير، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف عينة الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة لدى المومني من مساعدي مديري المدارس الثانوية .

أما بالنسبة إلى أثر المؤهل العلمي على الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية، فقد أظهرت النتائج، وبفروق دالة، أن المديرين الذين تزيد مؤهلاتهم العلمية عن بكالوريوس يمتلكون الكفايات المهنية في مجال الإدارة الديمقراطية، وإدارة شؤون الطلبة، أكثر من المديرين حملة المؤهلات العلمية الأدنى، وترى المؤلفة أن هذا الأمر ينسجم مع الواقع، إذ أنه من الطبيعي أن ينعكس التأهيل العلمي للفرد على ممارساته، فأصحاب المؤهلات العالية خضعوا لعمليات إعداد وتأهيل أكثر من غيرهم خاصة في الجوانب المسلكية لذلك فهم يمتلكون كفايات مهنية أدائية أكثر من

غيرهم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة أندروز(1988) التي أشارت إلى أهمية برامج الإعداد والتأهيل قبل الخدمة في إكساب مديري المدارس للكفايات المهنية، وهذا مؤشر على أثر المؤهل العلمي في كفايات مدير المدرسة المهنية، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشبول (1996) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية تعزى إلى مؤهلاتهم العلمية .

كما دلت النتائج على أن المديرين الذين تزيد خبراتهم عن(11) سنة أكثر امتلاكا للكفايات المهنية في مجال الإدارة الديمقراطية، وإدارة العاملين والشؤون المالية، وتحسين المنهاج المدرسي وتطويره، وهذا برأي المؤلفة أمر طبيعي، إذ أن الخبرة لابد وأن تنعكس إيجابا على العمل بكافة جوانبه تحسينا وتطويرا سواء بالنسبة للذكور أم الإناث . وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كراوفورد(1999) التي أوصت بضرورة وضع خطة من أجل الاستفادة من المديرين ذوي الخبرة الطويلة من خلال التقاء المديرين ذوي الخبرة الطويلة مع المديرين الجدد لما لهذه اللقاءات من فوائد كثيرة في مجال إكساب المديرين الجدد بالكفايات والخبرات، وهذا مؤشر على أثر الخبرة في إكساب مديري المدارس للكفايات المهنية .

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية تعزى للتفاعل بين الخبرة والمؤهل العلمي، ربما يعود ذلك إلى أن توافر المؤهل العلمي والخبرة لدى المدير يمكنه من التفاعل الناجح مع ظروف العمل كافة اعتمادا على كفاياته العلمية وخبراته . وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الشبول (1996) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية تعزى إلى خبراتهم التعليمية والإدارية ومؤهلاتهم العلمية .

مناقشة وتقويم النتيجة الخامسة :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لاستراتيجيات إدارة الصراع تعزى لجنس المدير، ومؤهله، وخبرته، والتفاعل بينهما من وجهة نظر المديرين ؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية تعزى لجنس المدير، وقد يعود ذلك إلى أن المديرين والمديرات وبصرف النظر عن جنسهم وخبراتهم ومؤهلاتهم العلمية فإنهم يخضعون لمؤثرات فنية وإدارية وتنظيمية واحدة، ويعملون في مناخ تنظيمي مركزي موحد، الأمر الذي يجعلهم متقاربين في الرأي، إضافة إلى ذلك أن هناك تشابها كبيرا بين المديرين والمديرات في كثير من ظروف العمل والبنية الهيكلية للمدارس، إذ أن معظم المديرين يتبعون نفس تعليمات وقوانين وأنظمة العمل، والمهام والواجبات المطلوبة منهم واحدة، كما أنهم يخضعون لبرامج تدريبية موحدة أثناء الخدمة، والإمكانات المادية متوافرة بحدود أمام الجميع، وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة موريس(1996) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية تعزى للجنس، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من سالم(1988) والخضور(1996) وعبابنة(1996) وليتون(1989) وماكنتيري (1991) ودود(1991) ونواكاوسكي(1995) إذ أشارت هذه الدراسات إلى أن هناك اختلافا في أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها المديرون تبعا للجنس . وقد يعزى ذلك إلى اختلاف عينة الدراسة ومجتمعها .

أما بالنسبة إلى أثر المؤهل العلمي على استراتيجيات إدارة الصراع فقد أظهرت النتائج، وبفروق دالة إحصائيا، أن المديرين الذين تزيد مؤهلاتهم

العلمية عن البكالوريوس يتجهون نحو استخدام استراتيجيتي التعاون والتوفيق لحل الـصراعات التي تواجههم، وهذا الأمر طبيعي ويدل على أهمية التأهيل العالي في مـساعدة مـدير المدرسـة على التعامل مع مواقف الصراع بشكل فاعل. وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة زكريان (1994) التي أشارت إلى أنه كلما ارتفع التأهيـل العلمـي للمـدير، زاد ميلـه لاستخدام استراتيجية التعاون في إدارة الصراع . بينما اختلفت مع نتائج دراسـة البـواب (1986) التي أشارت إلى أن المديرين من حملة المؤهل العلمـي الأعـلى أكـثر مـيلا إلى اسـتخدام أسـلوب المنافسة، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف عينة الدراسة، والبعد الزمني الذي يفـصل بـين الدراسـتين، إذ تكونت العينة في دراسة البواب من مديري المدارس الثانوية في محافظتي العاصـمة والزرقـاء فقـط، بيـنما الدراسـة الحاليـة شـملت جميـع مـديري ومـديرات المـدارس الثانويـة في جميـع محافظات المملكة، وربما يعزى أيضا إلى برامج النمو المهني التي نفـذتها وزارة التربيـة والتعلـيم بعد مؤتمر التطوير التربوي الأول(1987)، واختلفـت كـذلك مـع نتـائج دراسـة الخـضور(1996) التـي أشـارت إلى أن حملـة الماجـستير أكـثر اسـتخداما لأسـلوب المجاملـة (الاسترضـاء) في حـل الصراعات، وقد يعزى ذلـك إلى اخـتلاف عينـة الدراسـة، إذ تكونـت عينـة دراسـة الخـضور مـن مديري ومديرات المدارس الأساسية .

أمـا بالنـسبة إلى أثـر الخـبرة عـلى اسـتراتيجيات إدارة الـصراع، فقـد أظهـرت النتـائج، وبفروق دالة إحصائيا، أن المديرين الذين تزيد خبراتهم عن (11) سنة يتجهـون نحـو اسـتخدام اسـتراتيجية التعـاون في إدارة الـصراع، وهـذا الأمـر طبيعـي وقـد يعـود إلى التغذيـة الراجعـة التي يعتمد عليها المديرون في تطوير ممارسا تهم وتحسينها، إذ كلما زادت خبرة مدير المدرسـة، زادت ثقتـه بنفـسه، وأصـبح أكـثر اطلاعـا ودرايـة، مـما يزيـد قـوة تـأثيره عـلى العـاملين

معه، وبالتالي بناء علاقات إنسانية جيدة مع العاملين . وقد يكون لزيادة خبرة مدير المدرسة دورا في جعله أكثر تفهما للصراعات التي تحدث في المدرسة، وأكثر معرفة باستراتيجيات إدارة الصراع المناسبة لمواقف الصراع المختلفة . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بواب(1986) التي أشارت إلى أنه كلما زادت خبرة مديري المدارس، زاد ميلهم إلى استخدام منحى التعاون في إدارة الصراع، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة ليتون(Litton,1989) التي أشارت إلى أن المديرين ذوي الخبرة الطويلة أكثر استخداما لأسلوب التعاون .

أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما على استراتيجيات إدارة الصراع فقد يعود ذلك إلى أن المدير الذي يمتلك المؤهل العلمي فقط قد يقع في الخطأ عند اختيار الاستراتيجية المناسبة لموقف الصراع لاعتماده على العلوم النظرية فقط ويحتاج إلى وقت حتى يصقل معرفته النظرية بالتجربة، ونفس الأمر ينطبق على المديرين الذين يمتلكون الخبرة فقط والتي قد لا تسعفهم في التعامل مع بعض الظروف المستجدة والتي لم يسبق لهم التعامل معها خصوصا ونحن نعيش زمن التغيير المتسارع في بيئة التعلم والتعليم، لذلك فمن الطبيعي أن يكون هناك فروق في التعامل المنفصل مع المؤهل العلمي والخبرة، أما في حالة التفاعل بين متغير المؤهل العلمي والخبرة فلا يكون هناك فروق في استراتيجيات إدارة الصراع لدى المديرين لأنهم يوظفون خبراتهم ومؤهلاتهم في اختيار الاستراتيجية المناسبة لموقف الصراع .

التـوصيـات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ، فإن المؤلفة توصي بالآتي :

1. أشارت النتائج إلى تدني امتلاك مديري ومديرات المدارس الثانوية لكفايات تحسين المنهاج المدرسي وتطويره، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، مما يشير إلى ضرورة عقد دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية في أثناء الخدمة لإكسابهم الكفايات المهنية المتصلة بهذه الجوانب .

2. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع، واستنادا إلى ذلك لابد من تطوير معايير وأسس اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء كفاياتهم المهنية، بحيث لا يرشح لوظيفة مدير مدرسة إلاّ من يمتلك الكفايات المهنية اللازمة لها.

3. أشارت النتائج إلى وجود أثر للمؤهل العلمي العالي على درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع، لذا ترى المؤلفة ضرورة ابتعاث مديري المدارس الثانوية إلى الجامعات الأردنية للحصول على مؤهلات علمية أعلى(دبلوم، ماجستير، دكتوراه)، وذلك لأهميتها في تجديد كفاياتهم وتجويدها، ومساعدتهم على إدارة الصراعات بشكل إيجابي.

4. يمكن أن تثير الدراسة بعض القضايا التي تدفع الباحثين لإجراء دراسات أخرى تسهم في تطوير المؤسسات التربوية، ومن هذه القضايا :

- إلى أي مدى تمكّن المعرفة النظرية التي يتلقاها مديرو المدارس قبل الخدمة وفي أثنائها من امتلاك الكفايات الأدائية ؟
- ما مدى اتساع الفجوة بين برامج تدريب المديرين وبين أدائهم ؟
- ما أثر استخدام مديري المدارس لوسائل التكنولوجيا الحديثة في مساعدتهم على امتلاك الكفايات المهنية وإدارة الصراع ؟
- ما أثر الكفايات المهنية لمدير المدرسة على كفاية وفاعلية المدرسة ؟
- ما أثر الكفايات المهنية للمعلمين على توظيف الصراع داخل الغرفة الصفية لخدمة العملية التعليمية التعلمية ؟
- ما العلاقة بين الكفايات المهنية لمديري المدارس وبعض المتغيرات مثل : السلوك القيادي لمدير المدرسة، أوالمناخ التنظيمي، أوقيادة التغيير، أوالعنف المدرسي ؟

المراجـــــع

المراجـع العربيـة :

- أحمـد، إبراهيم احمد (2001). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة . الإسـكندرية، مكتبـة المعـارف الحديثة .
- أحمــــد، إبـراهيم احمـد(1997). رفـع كفـاءة الإدارة المدرسـية . الاسـكندرية، مكتبـة المعـارف الحديثة .
- أحمــــد، إبـراهيم أحمـد(2000). الجوانـب الـسلوكية في الإدارة المدرسـية . القـاهرة، دار الفكـر العربي .
- أركارو، جـانيس(2001). إصـلاح التعلـيم : الجـودة الـشاملة في حجـرة الدراسـة .(ترجمـة: سـهير بسيوني)، القاهرة، دار ألا حمدي للنشر .
- البلبيـسي، سـناء جـودت (2003). اسـتراتيجيات إدارة الـصراع التـي يـستخدمها مـديرو المـدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين والتزامهم التنظيمي . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان .
- التكريتي، وديع ؛ وبطرس، آمال (1996). "الكفايات التدريسية اللازمة لمدرس التربية الرياضية في المرحلة المتوسطة كما يراها مدرسو هذه المرحلة" . دراسات، وقائع المؤتمر الرياضي الثالث، الجزء (1)، عدد خاص، ص 1-10 .
- جـامل، عبد الرحمن عبد الـسلام (2001). الكفايـات التعليميـة في القيـاس والتقـويم واكتـسابها بالتعليم الذاتي، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع .
- جـرادات، عـزت، ومـؤتمن، منـى(2000). التجـارب العالميـة المميـزة في الإدارة التربويـة . تـونس، المنظمة العربية للثقافة والعلوم .
- حـجي، احمد إسماعيل(2000). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية . القاهرة، دار الفكر العربي .

- الحديدي، محمد بن راشد بن سعيد (1998). الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية بمدارس التعليم العام في سلطنة عمان . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة السلطان قابوس، مسقط .
- الخضور، جمال فارس سليمان (1996). أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق في ضوء متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد .
- الخطيب، رداح (1994). الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية في الأردن . إربد، جامعة اليرموك .
- الخمسي، السيد سلامه(2001). قراءات في الإدارة المدرسية . الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الدليمي، أحمد محمد خلف (1995). بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية في العراق في ضوء كفاياتهم الإدارية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد .
- دواني، كمال (1994). مدير المدرسة في الأردن : خصائصه، ممارساته، اتجاهاته، عمان، المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي .
- الشبول، سهير أنور رضوان(1996). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في شمال الأردن للكفايات المهنية . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد .
- الشخص، أديب محمد (1994). الإدارة الحديثة : مفاهيم، وظائف، وتطبيقات . عمان، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع .
- الشماع، خليل محمد حسن ؛ وحمود، خضير كاظم (2000). نظرية المنظمة . عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- الشمري، مطر سالم سعيد (1996). مدى معرفة وممارسة مديري المدارس في دولة قطر للكفايات المهنية الأساسية وحاجتهم لها . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد .

- الطويـل، هـاني عبـد الـرحمن (1998). الإدارة التربويـة والـسلوك المنظمـي : سـلوك الأفـراد والجماعات في المنظمة . (ط2)، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع .
- الطويل، هاني عبد الرحمن (1999). الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق . عمان، دار وائل للنشر .
- عابـدين، محمـد عبـد القـادر (2001). الإدارة المدرسـية الحديثـة . عـمان، دار الـشروق للنـشر والتوزيع .
- العمايـره، محمـد حـسن (2002). مبـادئ الإدارة المدرسـية . (ط3)، عـمان، دار المـسيرة للنـشر والتوزيع والطباعة .
- العموش، نايف (2003). مـدير إدارة التعلـيم العـام وشـؤون الطلبـة في وزارة التربيـة والتعلـيم، مقابلة إذاعية من خلال برنامج مع الطلبة الساعة العاشرة صباحا، 2003/9/6، عمان .
- عويدات، عبد اللـه (1999). المدرسـة الأردنيـة وتحـديات القـرن الحـادي والعـشرين . عـمان، مؤسسة عبد الحميد شومان .
- عويس، بثينه إلياس (2002). الأنماط القيادية لمـديري المـدارس الحكوميـة والخاصـة في محافظـة عجلون وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربيـة للدراسات العليا، عمان .
- فهمـي، محمد سيف الدين ؛ ومحمود، حسن عبد اللـه المالك (1993). تطوير الإدارة المدرسـية في دول الخليج العربي . الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- فيفـر، إيزابيل ؛ ودنلاب، جين (1993). الإشراف التربوي على المعلمين : دليل لتحسين التـدريس . (ترجمة: محمد عيد ديراني)، عمان، منشورات الجامعة الأردنية .
- القحطاني، سالم بن سعيد ؛ وشحادة، يوسـف حلمـي(2001). " أسـباب الـصراعات في المؤسـسات الحكومية ". العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، مجلد(13)، العدد (1)

- القريوتي، محمد قاسم (2000). السلوك التنظيمـي : الـسلوك الإنـساني في المـنظمات، عـمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع .
- كـاربنتر، جون، أ (1999). من أجل مـدارس أفـضل، إصـلاح دور ومـسؤوليات واسـتعداد مـديري المدارس . (ترجمة: عبد الـلـه شحادة)، معهد الإدارة العامة .
- مؤتمن، منى عماد الدين ؛ وصـالح، حـسين ؛ والتكـروري، هيفـاء (2002). دليـل الاتـصال الإداري الفعال . عمان، وزارة التربية والتعليم .
- مؤتمن، منى عماد الدين(2003). الأردن أولا من منظور تربوي . عمان، وزارة التربية والتعليم .
- المحبـوب، عبـد الـرحمن إبـراهيم(2000). " كفـاءة أداء مـديري ومـديرات المـدارس الثانويـة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظـر المعلمـين والمعلـمات ". المجلـة التربويـة، العـدد(57)، السعودية، جامعة الملك فيصل .
- مصطفى، أحمد سيد (2000). إدارة السلوك التنظيمي : رؤية معاصرة . بنهى، جامعة بنهى.
- المعمري، سيف بن سعيد بن ماجد (1998). المشكلات التـي يواجهها مـديرو المـدارس الثانويـة ومساعديهم في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات . رسـالة ماجـستير غـير منـشورة، جامعـة السلطان قابوس، مسقط .
- المومني، حنان أحمد (1998). الكفايات اللازمة لمساعدي مديري مدارس إربد مـن وجهـة نظـر مديريهم . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد .
- المومني، واصل جميل (2003). علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المـدارس الثانويـة الأردنية العامة من وجهة نظر المديرين والمعلمين، رسـالة دكتـوراه غـير منـشورة، جامعـة عـمان العربية للدراسات العليا، عمان .
- ميلــر، جــيمس (2003). أفــضل مــدير وأســوأ مــدير : في ســبيل ثقافــة إداريــة متحــضرة . http://www.edara.com .
- نـبراي، يوسـف إبـراهيم (1993) . الإدارة المدرسـية الحديثـة . (ط2)، دولـة الإمـارات العربيـة المتحدة، مكتبة الفلاح .

- نشوان، يعقوب حسين (1985). الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق . عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع .
- هلال، محمد عبد الغني حسن (1996) . مهارات إدارة الأزمات : الأزمة بين الوقاية منها والسيطرة عليها (ط2)، القاهرة، مركز تطوير الأداء والتنمية .
- الهواري، سيد محمد (1996). الإدارة : الأصول والأسس العلمية، ط 11، القاهرة، دار الجيل للطباعة .
- وزارة التربية والتعليم (2000). الدراسة السنوي 2000/1999، منجزات ومؤشرات . وزارة التربية والتعليم .
- وزارة التربية والتعليم (2002) (أ) . مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية لإدارة الخدمات التربوية، الإطار العام لسياسة التنمية المهنية المستدامة . وزارة التربية والتعليم .
- وزارة التربية والتعليم (2002) (ب) . نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن : منتدى التعليم في أردن المستقبل . عمان، من 15-2002/9/16 .

المراجـــع الأجنبيـــة :

- Abbott, J. H. (1994). for conflict resolution training for public school Superintendents and High School Principals. Dissertation Abstract International, Vol. 58, No. 8, PP. 318.
- Barbar, Abdul-Rahim (1981). Competencies of Secondary School Principals in Three Districts of The West Bank as Perceived by Principals, Teachers and Administrators. Journal of Educational Administration, Vol. 35, No. 3, pp. 140-152 .
- Barney, B. Jay & Griffen, W. Ricky (1992). The Management of Organization. Boston: Toronto, Houghorn Mifflin Company.
- Borisoff, Deborah & Victor, A. David (1998). Conflict Management: A Communication Skills Approach. Boston: Allyn & Bacon.
- Carnoy, Martin (1999). Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know. UNESCO.
- Cook, Curtis W & Hunsaker, Phillip (2001). Management and Organizational Behavior. (3rd ed) New York: McGraw-Hill Co., Inc.
- Costanation, A. Cathy & Merchants, Christina (1996). Designing Conflict Management Systems. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Crawford, A.Z. (1883). April Skills Perceived to Lead to Success in Higher Education Administration. Dissertation Abstracts International, Vol. 43, No. 5, pp. 3230- A
- Douglas, J. Rex & Johnson, M. Claradine (1988). Principals Training Needs. ERIC Digest, No. 105, ED 300880 .
- Dunne, Dina W. & Deliso, Ellen, R(2001). Common Elements of Effective School. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc .

- Fris, J. (1991). How NewZealand Principals Deal with Conflict: Managing the Stakes Market. NewZealand, Journal of Educational Administration, Vol. 17, No. 1, PP.1-8.
- Gibson, L. James & Ivancevich, M. John & Donnelly, H.James (1991). Organizations: Behavior, Structure, Processes. Boston: Richard D. Irwin, Inc.
- Guttman, Howard (1999). How Internal Conflict Can Both Help and Hinder a Business. Business News, Vol. 12,- Issue: 27.
- Hanson, E. M. (1996). Educational Administration and Organizational Behavior. (4^{th}ed), Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Henkin, A.B. & Cistone, P.J. & Dee, J.R. (2000). Conflict Management Strategies of Principals in Site-Based Managed Schools. Journal of Educational Administration, Vol. 38, No. 2, pp. 142-158.
- Herman, Jerry J. (1988). Evaluating Administrators Assessing the Competencies. NASSP Bulletin, Vol.72, No. 508, May, pp. 1-5.
- Hoover, D.R. (1990). Relationships Among Perceptions of Principals Conflict Management Behaviors, Levels of Conflict, and Organizational Climate in High Schools. Dissertation Abstracts International, Vol. 51, No. 9, pp. 2942.
- Johnson, L.W. (1991). The Effects of Conflict Management Training Upon the Conflict Management Styles of Teachers' Interpersonal Communication. Dissertation Abstracts International, Vol. 52, No. 7, PP. 2323- A .
- Johnson, Patsy, E. & Scollay, Susan, j. (2001). School-Based, Decision-Making Councils, Conflict, Leader Power and Social Influence in The

Vertical Team. Journal of Educational Administration, Vol. 39, No. 1, pp. 47-66 .

- Kay, Pattricia, A. M. (1976). What Competencies Should be Indncluded in AC/PBTE if Program ? Fronjohn, Aquino, Performance – Based Teacher Education. ERIC Digest, No.125, ED 406718 .

- Kreitner, R. & Kinicki, A. (1992). Organizational Behavior. (2nd ed), Boston: Richard D. Irwin, Inc.

- Kurtz, D.J.(1996). Conflict Between High School District Subordinates and School Boards in The State of lllinois. Journal of Educational Administration, Vol. 60, No. 5, pp. 209-221.

- Lesly, Philip (1991). Public Relation in The Turbulent New Human Climate. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

- Lipham, James M. & Hoeh, James A. (1974). The Principalship Foundation and Functions. New York: Harper and Row Publishers.

- McCormick, N.D. (1996). The Conflict Intermediate School Principals Encounter and How They Manage it. Dissertation Abstracts International, Vol. 51, No. 4, PP. 514.

- McGeown, V., (1993). Selected Leadership Functions of the School Principal. Journal of Educational Administration, Vol. 8, No. 1, p. 153.

- Mcintyre, S.E. (1993). Conflict Management by Male and Female Managers as Reported by Self and by Male and Female Subordinates Male Managers. Dissertation Abstracts International, Vol. 53, No. 7, pp. 3822- B .

- Morris, Y.A.(1996). Teachers' Perceptions of The Conflict Management Climate and Procedures in South Carolina Schools. Dissertation Abstracts International, Vol. 58, No. 8, pp. 2939-A .

- Nesmith, Richard .A (1999). The Effective School Principal. Victoria: Western Australia, Bioscience Education International.
- Oloughlin, L.J. (1993). A Study of The Impact of Conflict Management Training on Perceived Conflict – Handling Style. Dissertation Abstracts International, Vol. 53, No. 11, pp. 3990, A.
- Rahim, M.Afzalur (2001). Managing Conflict in Organizations.(3rded) Westport: Greenwood Publishing Group, Inc .
- Robbins, Stephen P (2001). Organizational Behavior. (9thed) Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall International, Inc .
- Roberts, W.L. (1997). An Investigation of The Relationship Between Principals Self-Efficacy, Beliefs and Their Methods of Managing Conflict with Teachers. Dissertation Abstracts International, Vol. 57, No. 6, 1442 – A .
- Sergiovanni, Thomas, J. (1995). The Principalship: A Reflective Practice Perspective. Boston: Allyn, & Bacon, Inc.
- Seyfarth, J.T. (1999). The Principal New Leadership for New Challenges. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.
- Shahin, Ali, E. (1998). Preparing School Leader for The Twenty First Century: Competencies for The Turkish Elementary Principals. Dissertation Abstract International, Vol. 59, No. 5, PP. 1421- A .
- Smith, H., & Mckeen, J.D. (1992). Computerization and Management: Astudy of Conflict and Change. Information and Management, Vol. 22, No. 1, Jan., PP. 53-64 .
- Stello, C.L. (1997). School Principals' and Secretaries' Responses to Conflict. Dissertation Abstracts International, Vol. 49, No. 8, pp. 2117 .
- Tirozzi, Gerald, N. (2001). How Do You Reinvent a Principal ? National Association of Secondary School Principal, January 31.
- Todd, H.R. (1992). Supervision First Line Management. (5thed) Boston: R.R. Donnelley & Sons, Inc.
- Welt, E.S. (2000). Conflict Management Styles of Middle School Principals Compared to Comprehensive High School Principals. Dissertation Abstracts International, Vol. 61, No. 7, PP. 1707- A .
- Zehner, M. E. D. (1991). Principal / Teacher Perceptions About Time as Related to Conflict in Secondary Schools. Dissertation Abstracts International, Vol. 52, No. 8, 2785-A .

الملاحق

ملحق (1)

بسم الـلـه الرحمن الرحيم

الأخ المدير / الأخت المديرة

الأخ المعلم / الأخت المعلمة

السلام عليكم ورحمة الـلـه وبركاته،،،،

تقوم المؤلفة بإجراء دراسة بعنوان " الكفايات المهنية لمديري ومديرات المدارس الثانوية العامة وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها " وذلك استيفاء لمتطلبات درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية، ولأغراض هذه الدراسة قامت المؤلفة بإعداد هذا الاستبيان الذي بين أيديكم والذي يهدف إلى معرفة درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية.

لذا تأمل المؤلفة من الأخوة الزملاء الاستجابة لفقرات الاستبيان بوضع إشارة (X) إزاء كل فقرة وفي الخانة التي تتفق ودرجة توافرها لدى المدير، راجية قراءة الفقرات بدقة وعناية والإجابة عنها بأمانة علمية وموضوعية، دونما حاجة لذكر الاسم، إذ أن المعلومات التي سيتم جمعها ليست للتداول وإنما يقتصر استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرة لكم حسن تعاونكم

المؤلفة

ليلى عبد الحليم قطيشات

معلومات عامة :

يرجى وضع دائرة حول رقم الحالة التي تنطبق عليك :

- الجنـس : 1 ـ ذكـر 2 ـ أنثـى
- المـؤهل العلمـي :

1. بكـالوريوس أو أقـل.
2. **بكـالوريوس + دبلوم تربيـة**
3. ماجسـتير فما فـوق

- سـنوات الخبـرة :

1. من (1 – 5) سـنوات.
2. من (6 – 10) سـنوات.
3. من (11) سـنة فما فـوق.

ملحق (2)

بسم الـلـه الرحمن الرحيم

الأخ المدير / الأخت المديرة

الأخ المعلم / الأخت المعلمة

السلام عليكم ورحمة الـلـه وبركاته،،،،

تقوم المؤلفة بإجراء دراسة بعنوان " الكفايات المهنية لمديري ومديرات المدارس الثانوية العامة وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها " وذلك استيفاء لمتطلبات درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية، ولأغراض هذه الدراسة قامت المؤلفة بإعداد هذا الاستبيان الذي بين أيديكم والذي يهدف إلى معرفة درجة استخدام مديري المدارس الثانوية لاستراتيجيات إدارة الصراع .

لذا تأمل المؤلفة من الأخوة الزملاء الاستجابة لفقرات الاستبيان بوضع إشارة (X) إزاء كل فقرة وفي الخانة التي تتفق ودرجة استخدام المدير لكل فقرة منها، راجية قراءة الفقرات بدقة وعناية والإجابة عنها بأمانة علمية وموضوعية، دونما حاجة لذكر الاسم، إذ أن المعلومات التي سيتم جمعها ليست للتداول وإنما يقتصر استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرة لكم حسن تعاونكم

درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية

م	المفردات	متوافرة بدرجة قليلة جدا	متوافرة بدرجة قليلة	متوافرة بدرجة متوسطة	متوافرة بدرجة كبيرة	متوافرة بدرجة كبيرة جدا
1	العمل بروح الفريق					
2	اعتماد وصف واضح للمهام وتحديد الأدوار					
3	التعامل مع الطلبة على أساس الفروق الفردية بينهم					
4	ربط الجوانب النظرية بالجوانب العملية في المناهج					
5	تسخير مرافق المدرسة وإمكاناتها في خدمة المجتمع المحلي					
6	متابعة التنفيذ المرحلي لخطط العاملين					
7	التعامل مع الجميع بعدل ومساواة					
8	متابعة صيانة الأبنية المدرسية ومرافقها					
9	إستثمار طاقات الطلبة في أوجه النشاطات المتنوعة					
10	تعزيز قدرات المعلمين في تحليل الكتب المدرسية بما يحقق الأهداف التربوية					

11	إستثمار طاقات وإمكانات البيئة المحلية في دعم المدرسة					
12	تزويد العاملين بتغذية راجعة عن أدائهم					
13	مشاركة فاعلة للطلبة في الإدارة					
14	إثارة دافعية العاملين نحو العمل					
15	تنمية وتعزيز المهارات والاتجاهات الإبداعية لدى الطلبة					
16	توعية المعلمين بضرورة ربط المنهاج بواقع الحياة في المجتمع					
17	تزويد أولياء الأمور بمعلومات وتقارير دورية عن أبنائهم					
18	متابعة سجلات التأخر والغياب واعتمادها في سجل أداء العاملين					
19	التعامل بإيجابية مع النقد البناء					
20	مشاركة العاملين في حل مشاكلهم الخاصة والمهنية					
21	تعزيز السلوك التشاركي والتعاوني لدى الطلبة					
22	توظيف محتوى المناهج الدراسية من خلال نشاطات إضافية					
23	تنظيم برامج تربوية لخدمة المجتمع المحلي					

24	تقويم البرنامج المدرسي لغايات التطوير					
25	مـشاركة أوليـاء الأمـور في معالجـة مـشكلات المدرسة بالمجتمع المحلي					
26	تطوير بـرامج تدريبيـة لرفـع الكفايـة المهنيـة لدى العاملين					
27	تنمية الضبط الذاتي لدى الطلبة					
28	إثراء المكتبة المدرسية بالكتب والمراجـع التـي تخدم المناهج					
29	مشاركة أولياء الأمور في النشاطات المدرسية					
30	تعديل مسار أداء العـاملين اسـتنادا إلى نتـائج التقويم					
31	تهيئة الجو الذي يساعد المعلمين على التعبـير عن آرائهم بحرية					
32	توزيـع المـصادر الماليـة توزيعـا متوازنـا عـلى الأنشطة والفعاليات المختلفة في المدرسة					
33	وضع خطط علاجية خاصة بمشاكل التحـصيل لدى الطلبة					
34	وضــع خطــط علاجيــة لمعوقــات تحقيــق الأهداف التربوية					
35	اسـتثمار خـبرات أفـراد المجتمـع المحـلي في خدمة المدرسة					

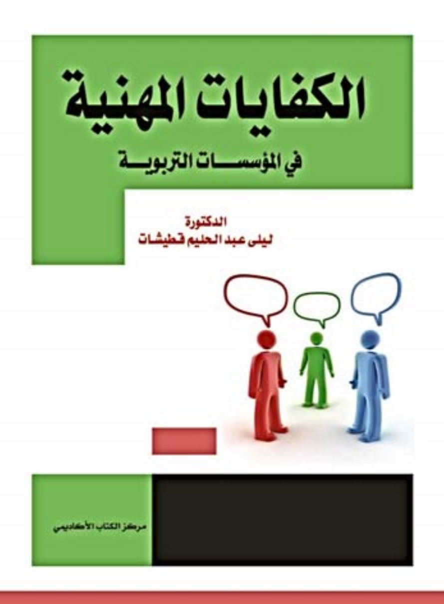
36	اعـتماد المعـايير الموضـوعية في تقـويم أداء العاملين					
37	اتخـاذ قـرارات داخليـة تتعلـق بالمدرسـة بالأغلبية					
38	تنظيم مالية المدرسة وفق سجلات وإيصالات رسمية					
39	تفعيـل دور اللجـان المـشتركة مـن المدرسـة والمجتمع المحلي					
40	اعتماد سجلات تراكمية لغايات تـشخيص أداء العاملين وتقويمهم					
41	التوظيـف الأمثـل للوقـت وبرمجتـه وفـق الفعاليات المخطط لها					
42	اتباع المنهجيـة العلميـة في تحديـد المـشكلات وتحليلها					

درجة استخدام مديري المدارس الثانوية لاستراتيجيات إدارة الصراع

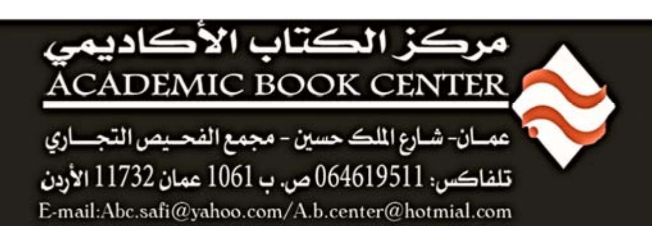
م	الفقرات	درجة الاستخدام				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	تحقيق توقعات واحتياجات أطراف الصراع على حد سواء					
2	استخدام العقاب القانوني حتى يتراجع أطراف الصراع عن مواقفهم المتشددة بشأن موضوع النزاع					
3	بذل قصارى الجهود لتحقيق مصالح أطراف النزاع ولو بصورة جزئية					
4	ترك مشكلة الصراع للأطراف المعنية ليجدوا لها حلا					
5	التخلي عن بعض المصالح في سبيل أن يحصل أطراف الصراع على بعض مصالحهم					
6	مناقشة المشكلة مع الأطراف المعنية لإيجاد حل مرضي للجميع					
7	الإصرار على الموقف لإرغام أطراف النزاع على التخلي عن مواقفهم المتشددة					
8	السعي إلى أن تكون الحلول الموضوعة مقبولة من قبل أطراف الصراع					

9	تأجيل قضايا الصراع حتى يتوافر الوقت الكافي للتفكير فيها					
10	مجاملة أطراف الصراع في اهتماماتهم المتعلقة بموضوع الصراع					
12	استخدام النفوذ لحل الصراع بالقوة					
13	العمل على تقريب وجهات النظر بين أطراف الصراع					
14	تجنب الخلافات عن طريق التقليل من شأنها					
15	العمل على تخفيف مشاعر الغضب والتوتر لدى أطراف الصراع					
16	تشجيع أطراف الصراع على تبادل وجهات النظر فيما بينهم بهدف إيجاد حل للمشكلة					
17	الإنطلاق من القوانين والأنظمة في جهود حل المشكلات والنزاعات					
18	حث جميع أطراف الصراع على تقديم بعض التنازلات للوصول إلى تسوية موضوع النزاع					
19	تجنب موضوعات الصراع التي تحصل حفاظا على الانسجام في علاقات العمل					

20	استخدام عبارات الود والمحبة في التعامل مع أطراف الصراع					
21	دراسة الأسباب المؤدية إلى الصراع بالتعاون مع أطراف الصراع					
23	السعي لإيجاد حل وسط يرضي جميع أطراف الصراع					
24	محاولة تخفيف حدة الصراعات بإهمالها					
25	التضحية بالرغبات الخاصة، من أجل تلبية رغبات الطرف الآخر					
26	العمل بالتعاون مع الأطراف المعنية لإيجاد أفضل الحلول					
27	الضغط على أطراف النزاع لقبول الحل المطروح					
28	تقبل بعض النقاط، والتنازل عن البعض الآخر من أجل الوصول إلى حل للمشكلة					
29	إهمال الصراعات على أمل أن يتحسن الموقف من تلقاء نفسه					
30	التركيز على نقاط الاتفاق دون الاهتمام بنقاط الخلاف عند حل النزاعات					







عمـان- شـارع الملك حسين - مجمع الفحـيص التجـاري
تلفاكس: 064619511 ص. ب 1061 عمان 11732 الأردن
E-mail:Abc.safi@yahoo.com/A.b.center@hotmial.com